P[illegible]asen
Christiane Perregaux
Micheline Rey

POLIROM

EDUCAȚIA INTERCULTURALĂ

experiențe • politici • strategii



Științele educației
Structuri, conținuturi, tehnici

ŞTIINŢELE EDUCAŢIEI

Structuri, conţinuturi, tehnici



Seria *Ştiinţele Educaţiei. Structuri, conţinuturi, tehnici* este coordonată de Cezar Bîrzea şi Constantin Cucoş

Editorii mulţumesc autorilor pentru permisiunea de a include în acest volum articolele lor:

- Pierre Dasen („Fundamentele ştiinţifice ale unei pedagogii interculturale" şi „Adolescenţă şi societate: două perspective interculturale");
- Christiane Perregaux („Pentru o abordare interculturală în educaţie");
- Micheline Rey („De la logica «mono» la logica de tip «inter». Piste pentru o educaţie interculturală şi solidară").

Aceste materiale, inclusiv referinţele bibliografice, au apărut iniţial în limba franceză.

Editura POLIROM
Iaşi, B-dul Copou nr. 3 P.O. BOX 266, 6600
Bucureşti, B-dul I.C. Brătianu nr. 7

Descrierea CIP a Bibliotecii Naţionale:

DASEN, PIERRE

Educaţia interculturală: experienţe, politici, strategii / Pierre Dasen, Christiane Perregaux, Micheline Rey; trad.: Mariana Momanu, Ana Maria Bliuc, Ana Sandovici – Iaşi: Polirom, 1999

208 p.; 24 cm – (Ştiinţele educaţiei. Structuri, conţinuturi, tehnici)

ISBN: 973-683-223-6
I. Perregaux, Christiane
II. Rey, Micheline
III. Momanu, Mariana (trad.)
IV. Bliuc, Ana Maria (trad.)
V. Sandovici, Ana (trad.)

CIP: 371;008

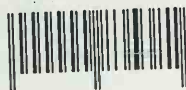
Printed in ROMANIA

Pierre Dasen, Christiane Perregaux,
Micheline Rey

EDUCAȚIA INTERCULTURALĂ

EXPERIENȚE, POLITICI, STRATEGII

Selecția textelor și prefață:
Constantin Cucoș



POLIROM
1999

CUPRINS

CAPITOLUL IV
DE LA LOGICA „MONO” LA LOGICA DE TIP „INTER”. PISTE PENTRU O EDUCAŢIE INTERCULTURALĂ ŞI SOLIDARĂ

CAPITOLUL II
ADOLESCENȚA ȘI VIOLENȚA ÎN NOUA PERSPECTIVĂ INTERCULTURALĂ 53

CAPITOLUL III
PENTRU O ABORDARE INTERCULTURALĂ ÎN EDUCAȚIE 83

LISTA AUTORILOR

Autorii textelor reunite în acest volum fac parte din şcoala de pedagogie interculturală de la Geneva, una dintre cele mai cunoscute şi respectate din lume.

Pierre Dasen a studiat psihologia dezvoltării la Geneva cu Jean Piaget, iar doctoratul l-a obţinut la Australian National University în anul 1971. Cercetările sale s-au concentrat pe teoria piagetiană extrapolată la schimbările transculturale, mai exact pe depistarea factorilor eco-culturali, nutriţionali, ambientali care influenţează dezvoltarea cognitivă a copiilor din Australia, Canada, Coasta de Azur şi Kenya. A fondat şi a fost primul preşedinte al Asociaţiei pentru Cercetarea Interculturală (ARIC) şi este principalul editor al *Spaţiilor interculturale* şi editor asociat la *Journal of Cross-Cultural Psychology*, *International Journal of Psychology* şi *International Journal of Behavioral Development*. A predat la mai multe instituţii: Universităţile din Nairobi, Fribourg, Nice şi École des Hautes Études en Sciences Sociales din Paris. Este coautor la volumele: *Culture and Cognition: Readings in Cross-Cultural Psychology*, Cambridge University Press, Cambridge, 1974 şi *Cross-Cultural Psychology: Theory, Method and Applications*, Cambridge University Press, Cambridge, 1993. În prezent, este profesor de educaţie interculturală la Universitatea din Geneva. Cercetările sale cuprind şi topici precum „educaţia informală" şi „psihologia simţului comun". Cursurile sale predate la Universitatea din Geneva urmăresc înzestrarea cursanţilor cu scheme şi mijloace de realizare a decentrării culturale faţă de propria lor cultură. Pentru a-şi da seama de propria lor enculturaţie în societatea dată, e necesară comparaţia cu alte stiluri de viaţă, alte sisteme de valoare. După studiul etnologic al unei societăţi particulare, ale cărei opţiuni sunt în opoziţie cu modelul occidental, se trece la un model cultural mai vast, prin intercondiţionarea dintre ecologie, cultură şi socializare. Este evidenţiat rolul procesului de enculturaţie şi de socializare în transmisia culturală, procesul de învăţare intervenind în constituirea cunoştinţelor, încorporate prin felul cum este ales arsenalul pedagogic.

Christiane Perregaux este conferenţiar la Facultatea de Psihologie şi Ştiinţe ale Educaţiei, din cadrul Universităţii din Geneva. Având o semnificativă experienţă de educator în clase bilingve şi fiind interesată de procesul de dublă alfabetizare, în ultimul timp, şi-a extins cercetările către fenomenul migraţionist şi al contactelor în context multicultural şi multilingvistic. Este coautoare a mai multor lucrări (dintre care amintim *Enfant cherche école*, Zoé, 1989 şi *Transits*, Syros, 1993) şi autoare a volumelor *Les enfants à deux voix. Des effets du bilinguisme sur l'apprentissage de la lecture*, Peter Lang, 1994 şi *Odyssea. Accueils et approches interculturelles*, Corome, 1994. Este titulara cursului „Diversitatea culturală şi gestiunea clasei" la secţia de Ştiinţe ale educaţiei. Problema pe care şi-o pune autoarea se centrează pe ideea privilegierii populaţiei şcolare eterogene, prin valorificarea referinţelor diverse (pluralitatea de limbi, tradiţii, religii, diversitatea socioeconomică, mobilitatea spaţială etc.). Cercetările actuale de psiholingvistică şi sociolingvistică scot în evidenţă rolul pozitiv pe care îl joacă bilingvismul, atât sub aspectul dezvoltării cognitive, cât şi din punctul de vedere al formării reprezentărilor şi atitudinilor. Competenţele metalingvistive au tendinţa de a se dezvolta mai rapid la copiii bilingvi decât la cei monolingvi. În acelaşi timp, s-a demonstrat că şi învăţarea scris-cititului este supusă aceluiaşi determinism. Diversitatea nu este o noutate în şcoală: nou este modul de a o considera, judeca, exploata şi integra în contextul didactic. O şcoală cu adevărat modernă, care încearcă să excludă inegalităţile trebuie să recunoască diversitatea culturală ca un fapt pozitiv, care conduce la îmbogăţire reciprocă. Reflecţia asupra diversităţii intra şi interculturale a elevilor deschide perspective noi pentru o diversificare a ofertelor didactice şi impune forme mai potrivite de gestionare a problemelor clasei, sensibil deosebite faţă de cele la care se recurge în clasele omogene.

Micheline Rey-von Allmen este licenţiată şi are un master în teologie şi un doctorat în litere. A studiat la Neuchâtel, New York, Geneva şi Paris. A predat şi şi-a asumat diverse responsabilităţi (privind orientarea şcolară a elevilor de diferite culturi şi limbi). Este lector la Facultatea de Psihologie şi Ştiinţe ale Educaţiei şi consilier în cadrul Departamentului Instrucţiei Publice (compartimentul Primirea şi Educaţia Migranţilor) din Geneva, oferind, în această calitate, soluţii pertinente decidenţilor şi oamenilor politici. Cooperează ca expert la numeroase programe în cadrul Consiliului Europei. Este titulara cursului de „Migraţie şi formare" ce are ca obiectiv avansarea unor concepte de

lucru privind înţelegerea fenomenului migraţionist de către responsabilii din educaţie (profesori, inspectori, asistenţi sociali, personal medical, părinţi), valorificând totodată o serie de experienţe de teren semnificative. Autoarea ne atrage atenţia în legătură cu incidenţele mişcărilor migraţioniste asupra construcţiei europene şi cu noi forme de migrare specifice zilelor noastre. Principalele sale lucrări sunt: *Apprentissage de l'orthographe française élémentaire par des adolescents non francophones enfants de travailleurs migrants. Problèmes linguistiques et sociolinguistiques,* M. Lang, Berna şi Frankfurt, 1983, *Psychologie clinique et interrogations culturelles* (coord.), Éd. L'Harmattan, Paris, 1993, *D'une logique mono à une logique de l'inter*, Université de Genève, 1996, *Identitées culturelles et interculturalité en Europe*, Centre Européen de la Culture, Actes Sud, Conseil de l'Europe, 1998.

Christiane Perregaux este conferenţiar la Facultatea de Psihologie şi Ştiinţe ale Educaţiei din cadrul Universităţii din Geneva [illegible]

[illegible] diverse (pluralitatea de limbi, tradiţii [illegible], diversitatea socioeconomică, mobilitatea spaţială etc.). Cercetările actuale de psiholingvistică şi sociolingvistică scot în evidenţă rolul pozitiv pe care îl joacă bilingvismul, atât sub aspectul dezvoltării cognitive, cât şi din punctul de vedere al formării reprezentărilor şi atitudinilor. Competenţele metalingvistice au tendinţa de a se dezvolta mai rapid la copiii bilingvi decât la cei monolingvi. În acelaşi timp, s-a demonstrat că şi învăţarea scris-cititului este supusă aceluiaşi determinism. Diversitatea nu este o noutate în şcoală, nou este modul de a o considera, judeca, explica şi integra în contextul şcolar. O şcoală cu adevărat pluralistă, care [illegible] să excludă [illegible] diversitatea culturală ca un fapt pozitiv, care conduce la îmbogăţire reciprocă. Reflecţia asupra diversităţii [illegible] şi interculturale a elevilor deschide perspective noi pentru [illegible] didactice şi impune forme mai potrivite de [illegible] a profesorilor [illegible] faţă de cele la care se recurge în clasele omogene.

Micheline Rey-von Allmen este licenţiată şi are un master în [illegible] şi un doctorat în litere. A studiat la Neuchâtel, New York, Geneva şi Paris. A predat şi şi-a asumat diverse responsabilităţi privind [illegible] şcolară a elevilor de diferite culturi şi limbi. Este lector la Facultatea de Psihologie şi Ştiinţe ale Educaţiei şi consilier în cadrul Departamentului Instrucţiei Publice (compartimentul [illegible] şi Educaţia Migranţilor) din Geneva, [illegible] în această calitate [illegible] şi oamenilor politici. Cooperează ca expert la numeroase programe în cadrul Consiliului Europei. Este [illegible] de „Migraţie şi formare” ce are ca obiectiv avansarea unor concepte de

PREFAŢĂ

Filosofia pluralismului cultural este avansată şi susţinută de multiple organisme internaţionale şi constituie un suport acţional în multe state democratice din lume. Ideologia pluralistă avansează numeroase prezumţii privind resursele societăţilor pluralist-democratice, asupra funcţiilor grupurilor etnice în socializarea individului şi asupra responsabilităţilor membrilor grupului de a-şi salvgarda propriile valori culturale. Grupul cultural de referinţă furnizează individului un sens al identităţii sale şi suportul psihologic aferent. Ambele determinări au o importanţă deosebită într-o societate puternic dezvoltată şi controlată, în principal, de către un grup cultural dominant. Dificultăţile relaţionale de astăzi îşi pot avea sorgintea în ideologia europocentristă editată şi întărită timp de atâtea secole. După cum afirmă unii analişti, e nevoie de o autocritică a monocentrismului occidental, a unei distanţări critice de dogmatismul lui etic şi ştiinţific, de formularea unor principii clare de convieţuire şi de o reorganizare a existenţei pe baza unor noi puncte de vedere, pe resimbolizarea vieţii, pe noi modalităţi de analiză şi codificare a experienţelor.

Trebuie să acceptăm ca pe o realitate tristă faptul că oamenii nu sunt obişnuiţi să accepte ideea conform căreia din punct de vedere constitutiv sunt diferiţi, că nu pot fi aliniaţi toţi la aceleaşi standarde valorice, simţindu-se culpabili pentru aceasta. Cunoaşterea şi înţelegerea altuia este un proces progresiv şi complex. Ceilalţi dezaprobă sau îi exclud pe indivizii deosebiţi – mai ales pe cei infideli, deviaţionişti, nonconformişti.

Este firesc ca primele contacte cu alteritatea să fie însoţite de sentimente de insecuritate şi frică, de angoasă sau chiar adversitate deschisă faţă de celălalt.

Din moment ce contactele devin frecvente, necesare, chiar indispensabile, acceptarea şi înţelegerea celuilalt devin comportamente de bun-simţ. Dar până aici, este nevoie de o învăţare relaţională, de raportare la alteritate.

Indivizii îşi defrişează teritorii personale pe care încearcă să le apere prin diferite mijloace. Noţiunea de *teritoriu* are mai curând o conotaţie

psihologică decât fizică. S-a demonstrat că membrii unui grup ce se află în relaţie de contiguitate se sprijină şi se apără reciproc, comparativ cu cazul în care grupurile se plasează la distanţe fizice mai mari. Relaţia interculturală este percepută şi în sens spaţial, prin prezervarea, invadarea sau expansiunea teritorială a unui grup către alt grup. Această „invazie" facilitează apariţia unor sentimente de tensiune şi nelinişte. Contactele dintre grupuri pot căpăta mai multe rezolvări:

- deposedarea şi exproprierea deţinătorilor unei culturi şi ai unui teritoriu;
- alungarea şi respingerea noilor veniţi;
- asimilarea în timp a noilor veniţi;
- divizarea şi crearea unor enclave în fostul teritoriu;
- crearea unei coexistenţe pluraliste prin integrare şi permisivitate reciprocă.

Abordarea interculturală este coextensivă cu ultima variantă invocată mai sus. Simplul contact, prin punerea unor grupuri culturale unele lângă altele, nu conduce automat la o interactivitate optimă. Impactul se poate sesiza atât la nivel grupal (prin genocid, asimilare, segregare sau integrare), cât şi la nivel individual (fie prin respingerea culturii de origine, fie prin blamarea noii culturi).

Se ştie că şcoala este un loc al omogenizării sociale, unificând conştiinţele şi raliindu-le la valori generale. Când intră în ea purtători ai diversităţii, aceştia sunt îndemnaţi prin toate mijloacele să se racordeze la standardele statornicite. Problema comunicării interculturale în învăţământ conduce, în mod firesc, la soluţionarea unor probleme ca, de pildă: cum percepe profesorul diferenţa culturală, cum îşi adaptează stilul comunicativ la profilul cultural al elevului, care sunt pericolele folosirii în educaţie a unor stereotipuri de categorisire a alterităţii, ce posibilităţi are profesorul de a înţelege şi a valorifica potenţialele culturale diferite ale elevilor, care este aportul profesorului, elevilor şi al părinţilor la dezamorsarea unor tensiuni interculturale etc. Toleranţa reciprocă şi înţelegerea mutuală pot fi formate printr-o educaţie prealabilă pentru întâmpinarea şi respectarea alterităţii. Educaţia interculturală constituie, în acest sens, o pistă de primă importanţă. Dacă vrem să construim o lume autentică, n-avem decât o singură alternativă: să trecem de la o logică mono la o logică a lui inter (Micheline Rey). A accepta alteritatea şi interdependenţa, a crea condiţiile exprimării personalităţii altuia, a pune bazele unui comportament solidar, acestea reprezintă o nouă „revoluţie coperniciană", pe care educaţia, în aceste vremuri, este chemată să o realizeze.

Orice nouă disciplină se bazează pe o serie de elemente de studiu identificabile, dispunând de repere metodologice clare. Care este obiectul de interogaţie pentru o pedagogie interculturală? În orice caz, acesta nu este reprezentat nici de culturile în sine (întrucât etnografia şi etnologia au ocupat deja acest teren), nici de contactul dintre culturi (căci antropologia a efectuat numeroase studii asupra fenomenului aculturaţiei), nici de relaţiile interindividuale sau intergrupale (de care se ocupă psihosociologia şi sociologia). Fără obiect bine definit şi fără un public decantat, pedagogia interculturală se defineşte în chip esenţial ca discurs, ca perspectivă interogativă, ca o modalitate de vizare a fenomenelor. Pedagogia interculturală se defineşte ca o punere într-o nouă perspectivă a unei realităţi (multiculturalitatea), dar şi ca un deziderat ce ţine a se concretiza în plan real.

Educaţia interculturală vizează o abordare pedagogică a diferenţelor culturale, strategie prin care se iau în consideraţie specificităţile spirituale sau de alt gen (diferenţa de sex, diferenţa socială sau economică etc.), evitându-se, pe cât posibil, riscurile ce decurg din schimburile inegale dintre culturi sau, şi mai grav, tendinţele de atomizare a culturilor. Abordarea interculturală, se arată într-o lucrare editată de Consiliul Europei (cf. Antonio Perotti), nu este o nouă ştiinţă, nici o nouă disciplină, ci o nouă metodologie ce caută să integreze, în interogaţia asupra spaţiului educaţional, datele psihologiei, antropologiei, ştiinţelor socialului, politicii, culturii, istoriei. Discursul asupra interculturalului îşi extrage seva din perspectivele deschise de conexiunile disciplinare. Educaţia interculturală vizează dezvoltarea unei educaţii pentru toţi în spiritul recunoaşterii diferenţelor ce există în interiorul aceleiaşi societăţi şi, mai puţin (sau deloc) o educaţie pentru culturi diferite, ceea ce ar presupune staticism şi o izolare a grupurilor culturale. O educaţie concepută în perspectiva interculturală va resemnifica relaţiile dintre şcoală şi alte spaţii educative; ea va transgresa zidurile şcolii, prelungindu-se şi insinuându-se în activităţile informale.

Educaţia interculturală constituie o opţiune ideologică în societăţile democratice şi ţinteşte pregătirea viitorilor cetăţeni în aşa fel încât ei să facă cea mai bună alegere şi să se orienteze în contextele multiplicării sistemelor de valori. Adaptarea la mutaţia şi diversitatea culturală este necesară atât pentru „minorităţi”, cât şi pentru „majoritari”, în interacţiunile prezente şi viitoare. De altfel, realizarea demarcaţiei clasice între majoritari şi minoritari este tot mai dificilă şi riscantă. În funcţie de multiple perspective de referinţă, toţi indivizii pot fi minoritari, pentru că se racordează la subcoduri culturale oarecum diferite.

Sunt, de asemenea, situaţii, când nu se mai ştie, cu claritate, cine este minoritar şi cine este majoritar.

Educaţia interculturală derivă din inegalitatea ivită în relaţiile socio-culturale ce caracterizează societatea europeană şi din repercusiunile lor asupra învăţământului, având un rol pozitiv şi crucial în întronarea justiţiei şi egalităţii. O definiţie clară şi atotcuprinzătoare asupra interculturalului vom găsi la Micheline Rey: „Cine spune intercultural spune în mod necesar, plecând de la sensul plenar al prefixului «inter»: interacţiune, schimb, deschidere, reciprocitate, solidaritate obiectivă. Spune, de asemenea, dând deplinul sens termenului «cultură»: recunoaşterea valorilor, a modurilor de viaţă, a reprezentărilor simbolice la care se raportează fiinţele umane, indivizi sau societăţi, în interacţiunea lor cu altul şi în înţelegerea lumii, recunoaşterea importanţei lor, recunoaşterea interacţiunilor care intervin simultan între multiplele registre ale aceleiaşi culturi şi între diferite culturi". În învăţământ, culturile se cer a fi studiate într-o manieră comparativă şi, în acelaşi timp, complementară. Trebuie identificate acele filtre culturale (*les cribles culturels*), prin care membrii unei comunităţi diferite înţeleg şi semnifică realitatea, prin alternarea sondărilor şi explorărilor câmpului cultural. Autoarea sus-menţionată sugerează chiar necesitatea unei abordări stereoculturale (*approche stéréoculturelle*) în educaţie, pentru mai buna circulaţie a valorilor dintr-o cultură în alta. După opinia Michelinei Rey, abordarea stereoculturală uşurează recunoaşterea şi conştientizarea filtrelor culturale. Această practică ar facilita decriptarea unor stimuli culturali necunoscuţi încă şi ar permite stăpânirea şi perceperea diversităţii culturale. Abordarea culturilor „în stereo" este o bună ocazie pentru a se crea copiilor situaţii favorabile descoperirii varietăţii gusturilor, a formelor de expresie, a limbajelor, a formelor de organizare socială, a stilurilor de viaţă, a regulilor de comportament, a perceperii timpului, a obiectelor, a vieţii, a imaginarului individual sau colectiv.

Pluralismul cultural vine cu ipoteza că minorităţile etnice au un stil unic de învăţare şi că programa analitică din şcoli, precum şi curriculum-ul educaţional ar trebui revizuite pentru a veni în întâmpinarea stilului cognitiv şi profilului spiritual al elevilor ce fac parte din diferite grupuri etnice.

Planul de învăţământ, ca şi programele analitice, ar trebui să fie structurat astfel încât să nu interpreteze evenimentele în funcţie de punctele de vedere ale unui grup etnic. E nevoie să se promoveze ataşamentul reciproc şi înţelegerea etnică prin sprijinirea elevilor pentru a

dobândi deprinderi şi atitudini în aşa fel încât să permită întregului grup de apartenenţă să capete putere de semnificare asupra culturii lumii.

O contribuţie importantă în diseminarea ideii de interculturalitate şi de sensibilizare a principalilor factori politici faţă de topica interculturală l-a avut şi îl are Consiliul Europei.

În acest sens, educaţia şi cultura se află sub autoritatea Consiliului de Cooperare ce are drept obiective:

- să răspândească tuturor statelor membre cunoştinţe, precum şi idei sau tehnici de difuziune culturală;
- să stabilească relaţii de cooperare între educatori la scară europeană;
- să sensibilizeze populaţiile Europei asupra zestrei spirituale comune, sugerând obligaţii corespunzătoare ale tuturor faţă de aceste elemente;
- să instaureze un climat de înţelegere activă şi de respect faţă de calităţile culturale ale fiecărui grup în parte.

Educaţia pentru înţelegere internaţională şi interculturală se configurează la nivelul mai multor componente: educaţie civică europeană, educaţie socială şi civică, învăţarea drepturilor omului, pregătirea şi participarea la viaţa socială, formarea formatorilor în perspectiva interacţiunii culturale, educaţia şi dezvoltarea culturală a imigranţilor, educaţia într-o societate multiculturală. În 1983, ca urmare a proiectului lansat de Consiliul Europei, intitulat *Formarea educatorilor pentru educaţia interculturală*, a fost emisă recomandarea 184 din 1984 a Comitetului Miniştrilor Statelor Membre, unde se precizează:

- societăţile cu caracteristici pluriculturale constituie un fenomen ireversibil pozitiv, în măsura în care respectivele societăţi reuşesc să creeze legături între populaţiile autohtone şi cele imigrante;
- promovarea schimburilor spirituale constituie o modalitate ce favorizează mai buna cunoaştere şi cooperare dintre popoare;
- prezenţa în şcoli a diferitelor etnii constituie o bogăţie şi un important atu doar atunci când sunt promovate politici educative ce încurajează deschiderea spirituală şi comunicarea reciprocă;
- educatorii trebuie să beneficieze de o pregătire interculturală atentă la valorile diversităţii şi la specificitate.

Cât priveşte formarea formatorilor, se invocă următoarele acţiuni:

- conştientizarea profesorilor faţă de diferitele ipostaze şi expresii culturale;
- identificarea atitudinilor etnocentriste şi a stereotipurilor, precum şi combaterea acestora;
- responsabilizarea educatorilor în legătură cu formarea la copii a capacităţii de a înţelege pe exponenţii altor culturi;

- înţelegerea cauzelor şi a consecinţelor economice, sociale şi politice ale fenomenului migraţionist;
- integrarea deliberată a copiilor ce provin din alte culturi în noua cultură, simultan cu încurajarea şi cultivarea legăturii cu vechea cultură.

Prin educaţia interculturală se va urmări formarea unei atitudini şi a unui comportament intercultural – forme de răspuns la pluralismul cultural cu virtuţi integrative incontestabile. Încurajându-se afirmarea fiecărei culturi cu normele specifice, se va ajunge la o sinteză de elemente comune, prin conturarea unui mediu modelator, ca bază a înţelegerii la nivel zonal sau mondial. Şcoala, acceptând principii ca toleranţa, respectul reciproc, egalitatea ori complementaritatea valorică a culturilor etc., va fructifica diferenţele culturale şi valorile spirituale locale, dar le va racorda, simultan, la valorile generale ale umanităţii. Şi aceasta, prin pregătirea elevului pentru receptarea valorilor generale, integrative, fără însă a-l lipsi de cele grupale sau specifice prin care, de fapt, „va intra" şi se va insera în orizontul tot mai larg, mai nuanţat al culturii mondiale. Nu este vorba de o ştergere a diferenţelor şi de o integrare forţată. De altfel, conceptul de „integrare" circulă adesea sub forma unui slogan, care poate suscita reacţii dintre cele mai diverse. Integrarea trebuie înţeleasă ca un proces multidimensional. El se extinde dincolo de planul cultural, atingând dimensiuni sociale şi politice. Înţeleasă într-un sens foarte larg, integrarea presupune unificarea şi fuziunea a două sau mai multe grupuri umane, dar care îşi păstrează poziţii echitabile din punct de vedere sociopolitic. În urma integrării, va lua naştere o cultură nouă, deschisă şi nu se va ajunge la o asimilare forţată a uneia de către cealaltă.

Conceptul de *educaţie interculturală* se corelează cu unul mai vechi, de sorginte anglo-saxonă, şi anume cel de *educaţie multietnică*, impus în SUA, Canada, Australia etc. după 1960. Acesta vizează pregătirea oamenilor pentru înţelegerea şi acceptarea exponenţilor etniilor diferite. Scopurile educaţiei multietnice sunt:

- cunoaşterea de către fiecare grup etnic a propriilor valori particulare;
- familiarizarea grupurilor etnice cu principalele elemente ale culturii altor grupuri, înţelegerea şi respectarea acestora;
- facilitarea confruntării preocupărilor alternative;
- înzestrarea elevilor cu priceperi, cunoştinţe, atitudini necesare desfăşurării activităţilor în cadrul profesiunii, dar şi în conturarea culturii generale;

- reducerea discriminării şi segregării dintre membrii unor grupuri etnice în şcoli şi în societate ;
- dezvoltarea competenţelor culturale „de graniţă" ; procesul în cauză presupune cinci niveluri : observaţii superficiale, contacte directe cu grupuri sau membri ai unor grupuri etnice, biculturalitate, resocializare completă şi asimilare de către cultura străină. Alături de conceptul de educaţie multietnică mai este folosit şi termenul de *educaţie globală*, în accepţiunea de educaţie pentru înţelegerea interdependenţelor dintre naţiuni, în lumea contemporană şi care are drept scop clarificarea atitudinilor faţă de alte naţiuni, precum şi restructurarea percepţiilor comune faţă de aceste probleme.

Constantin Cucoş

Iaşi, iunie 1998

[illegible]

... în valorile generale ale ansamblului. Și aceasta, prin ... pentru receptarea valorilor generale, integrative, ... prin care, de fapt, „se ..." și se va insera ... mai larg, mai bogat al culturii mondiale. Nu este vorba de o ștergere a diferențelor și de o ... forțată. De aceea „conceptul de integrare" ... unui slogan, care poate ascunde ... dintre cele mai diverse. Integrarea trebuie înțeleasă ca un proces ... El se extinde dincolo de planul cultural, ... dimensiuni sociale și politice. Înțeleasă într-un sens foarte larg, integrarea presupune unificarea și ... a două sau mai multe grupuri umane, dar care își păstrează poziții ... din punct de vedere ... În urma integrării, se ... o cultură nouă, ... și nu se va ajunge la o asimilare forțată a unora de către ceilalți.

Conceptul de educație interculturală se corelează cu unul mai vechi, de ... și anume cel de educație multiculturală, ... în SUA, Canada, Australia etc. după 1960. Aceasta vizează pregătirea oamenilor pentru înțelegerea și acceptarea ... grupurilor etnice. Scopurile educației multiculturale sunt:

– conștientizarea de către fiecare grup etnic a propriilor valori particulare;
– familiarizarea grupurilor etnice cu principalele elemente ale culturii altor grupuri, înțelegerea și respectarea acestora;
– facilitarea ... principiilor alternative;
– înzestrarea elevilor cu priceperi, cunoștințe, atitudini necesare desfășurării activităților în cadrul profesiunii, dar și în ... culturii generale;

CAPITOLUL I

FUNDAMENTELE ŞTIINŢIFICE ALE UNEI PEDAGOGII INTERCULTURALE[1]

Pierre Dasen

A. Bazele teoretice ale pedagogiei interculturale

Contribuţia mea la o analiză conceptuală critică a educaţiei interculturale se va concretiza într-o cercetare critică a bazelor conceptuale ce pot fi oferite educaţiei interculturale[2] de diverse discipline socioumane, ca şi în analiza câtorva aspecte epistemologice şi metodologice. Numeroşi autori au relevat nevoia de a înrădăcina practicile educaţiei interculturale într-un fundament teoretic, bazat pe cercetare empirică şi deplâng numărul mic de relaţii între practici şi teorii. De exemplu, Batelaan şi Gundara (1991, p. 27) citează concluziile unui raport OCDE: „Majoritatea programelor de educaţie interculturală nu sunt susţinute de o bază teoretică solidă şi clară" (CERI, 1989, p. 71). Abdallah-Pretceille (1986, p. 39) scrie: „această înrădăcinare în praxis trebuie susţinută de o reflecţie teoretică structurată sub ameninţarea de a vedea practicile împotmolindu-se în acţiuni sterile şi inoperante".

Discuţiile teoretice asupra educaţiei interculturale şi formării profesorilor în acest domeniu nu lipsesc, chiar dacă ne referim doar la textele în franceză (Berthoud-Aghili şi Caloz-Tschopp, 1993; Abdallah-Pretceille, 1986; Dasen ş.a., 1991; Dinello, 1977; Dinello şi Perret-Clermont, 1987; Hannoun, 1987; Kurmann, 1987; Muñoz Sedano, 1989; Ouellet, 1991; Ouellette, 1991; Rey, 1986; UNESCO, 1992). Aceste discuţii nu constituie decât o glorificare aproape necritică a pedagogiei interculturale, deşi conţin unele critici şi vorbesc despre capcane ce trebuie evitate. De exemplu, s-au criticat mult: „pedagogia cuşcuş", care conduce la stereotipuri şi

marginalizare; într-o manieră generală, pedagogiile axate doar pe diferenţe; marginalitatea practicilor interculturale în programele şcolare (Cattafi-Maurer şi Cattafi, 1991a).

Problema pe care dorim să o punem este următoarea: care sunt, în diferitele ştiinţe sociale şi umane, fundamentele ştiinţifice ale unei pedagogii interculturale? Nu vom evoca decât ceea ce ne pare esenţial, făcând o alegere personală, după propriile interese şi cunoştinţe. Această cercetare asupra problemei nu se pretinde deci, câtuşi de puţin, a fi exhaustivă.

Psihologia

Există, bineînţeles, numeroase psihologii, dar, în genere, opţiunea epistemologică a psihologiei este de a considera individul în el însuşi, independent de contextul său. Contextele (în particular, contextele culturale) nu numai că nu constituie obiect de studiu, dar sunt considerate o întrepătrundere stânjenitoare, astfel că trebuie eliminate sau controlate în laborator. Am avut de numeroase ori ocazia de a releva în ce măsură psihologia generală ar fi etnocentrică (vezi Dasen, 1983, 1993). Din acest motiv, nu credem că psihologia generală ar putea furniza, în sine, baze ştiinţifice pertinente pentru o pedagogie interculturală.

Nu vom respinge, însă, ansamblul psihologiei, deoarece există excepţii[3] şi vom aborda acum câteva.

Psihologia socială

Dacă o mare parte a psihologiei sociale experimentale se bazează pe cercetarea în afara contextului, neglijând aspectele culturale (Jahoda, 1988), există totuşi o mare parte a psihologiei sociale care furnizează contribuţii esenţiale pentru tema noastră. Ne gândim, în particular, la studiul *atitudinilor, valorilor* şi *stereotipurilor*, ca şi al reprezentărilor sociale, în calitate de organizatori ai evaluărilor, judecăţilor şi comportamentelor sau, într-o manieră mai generală, al relaţiilor intergrupuri. Există, în acest sens, o lungă tradiţie a cercetării, cele mai cunoscute lucrări fiind, poate, cele ale lui Tajfel (1981, 1982), fără a uita, însă, contribuţiile francofone şi chiar elveţiene (vezi Deschamps, Dorai ş.a., 1991; Doise, Deschamps şi Mugny, 1991).

Nu este posibil să facem aici un rezumat al acestui domeniu[4], însă pertinenţa sa în raport cu domeniul pedagogiei interculturale pare să se impună de la sine. Nu vom menţiona, deci, decât o singură pistă de reflecţie, pentru că ea este contrară intuiţiei comune: este vorba despre rolul pozitiv pe care pot să-l joace stereotipurile. Într-adevăr, o asemenea clasificare constituie un instrument psihologic util pentru a gestiona interacţiunile între grupuri într-o societate multiculturală, în particular, pentru a menţine identităţi distincte într-o societate multiculturală care predică integrarea mai degrabă decât asimilarea[5]. Cercetările au arătat că stereotipurile sunt relativ independente de judecăţile de valoare. Acestea din urmă sunt, în general, mai favorabile altor grupuri sociale şi culturale dacă similitudinile percepute prevalează asupra diferenţelor; ele nu se dezvoltă prin orice tip de contact cu aceste grupuri, cum s-a crezut multă vreme, ci datorită interacţiunii cu *statutul social egal* (Katz şi Taylor, 1988). Revenim, deci, printr-o educaţie interculturală, la întâietatea egalităţii şanselor (Rey, 1993a): o problemă înainte de toate politică.

Un alt domeniu de studiu care ne interesează direct este cel al identităţilor culturale, domeniu ce a prilejuit apariţia a numeroase lucrări, îndeosebi în Franţa. Sunt relevante, între altele, lucrările colocviilor Asociaţiei pentru Cercetarea Interculturală (ARIC, 1989; Lavallée, Ouellet şi Larose, 1991; Paisant şi Poletti, 1987; Retschitzky, Bossel-Lagos şi Dasen, 1989), care cuprind numeroase comunicări pe acest subiect sau excelenta lucrare a lui Krewer (1992), care oferă, în acelaşi timp, o analiză conceptuală şi epistemologică a ansamblului demersurilor interculturale. Menţionăm că nu este vorba, în teoriile actuale, de o identitate culturală sub forma unui concept static, ci mai degrabă de „strategii identitare" complexe şi dinamice (Camilleri, 1990a; Malewska-Peyre, 1989; Vásquez, 1989).

Între conceptele studiate de psihologia socială, îl aflăm pe cel de *aculturaţie*. Trimitem lectorul la alte rezumate (vezi, de exemplu, Berry, 1989), pentru a nu releva aici decât un singur aspect. Cercetarea arată că *stresul aculturativ* (una dintre problemele emigranţilor despre care se vorbeşte atât de des) este legat de numeroşi factori, îndeosebi de caracteristicile societăţii de primire. El este mai intens dacă există respingere (segregare şi marginalizare), dar şi dacă societatea de primire cere mai degrabă asimilarea decât permite integrarea (Berry şi Kim, 1988; Berry, 1989).

Psihologia interculturală

Domeniile de studii de care tocmai ne-am ocupat, unele din ele având originea în psihologia socială, formează în realitate partea majoră a cercetărilor de psihologie „interculturală" (*cross-cultural*, în engleză), care studiază direct interacţiunea dintre indivizi şi grupuri de origini culturale diferite. Există numeroase dezbateri asupra utilizării termenilor în engleză şi în franceză şi asupra importanţei metodei comparative (Cattafi-Maurer şi Cattafi, 1991b ; Krewer şi Dasen, 1993). Fără a ne ocupa în mod direct de această problemă, am dori să relevăm aici evoluţia epistemologică ce poate fi constatată. La începuturile „psihologiei interculturale" (care se pot situa, dacă se neglijează câţiva precursori, în anii '60), cercetarea era înainte de toate comparativă, încercându-se, din raţiuni metodologice, compararea a cel puţin trei grupuri[6]. În opoziţie cu acest demers de tip „etic", numeroşi cercetători au încercat să favorizeze un demers „emic", mergând uneori până la un relativism cultural total, care respinge orice comparaţie. Emergenţa recentă a unei „psihologii culturale" (Boesch, 1991 ; Jahoda, 1992 ; Krewer, 1993 ; Shweder, 1990) se înscrie în acelaşi sens. Credem că nu există, în realitate, opoziţie, ci complementaritate, demersul cel mai fructuos fiind cel care cercetează în acelaşi timp ceea ce este comun (universal) şi ceea ce este diferit. Pentru aceasta, comparaţia este indispensabilă, dar trebuie efectuată cu unele precauţii metodologice[7].

Cealaltă tendinţă, în istoria recentă a acestei discipline, o constituie trecerea de la studiile comparative la cele care vizează direct grupurile sau indivizii în contact, mai ales în situaţiile de emigrări. În sfera anglofonă (în particular, în Asociaţia Internaţională pentru Psihologia Interculturală, IACCP), această tendinţă a ajuns aproape la o schismă, în contextul anilor '80, cu crearea unei discipline numite „ethnic psychology" ; Berry (1985) a adus însă argumente pentru coabitarea şi complementaritatea acestor perspective. În lumea francofonă, mai ales o echipă din Toulouse a căutat să definească o disciplină autonomă. Clanet (1990), de exemplu, utilizează substantivele *intercultural* şi *interculturaţie*, acesta din urmă fiind definit ca „ansamblul proceselor prin care indivizii şi grupurile interacţionează în timp ce fac parte din două sau mai multe ansambluri ce se reclamă din culturi diferite..." (p. 70)[8]. Deşi nu vom împărtăşi dorinţa echipei din Toulouse de a identifica o nouă disciplină autonomă,

considerăm demersul lor ca fiind foarte fructuos datorită caracterului său interdisciplinar. Într-o reflexie înainte de toate epistemologică, Denoux (1985 ; 1992) evocă trecerea de la un referent monocultural („teleonomie istorică"), prin bicultural („teleotopie culturală"), spre pluricultural („eteronomie interculturală"). Ca orice tipologie, această prezentare este în mod necesar schematică ; considerăm însă aceste simplificări utile din punct de vedere euristic.

Dacă se doreşte căutarea unei linii directoare unice pentru psihologia interculturală, vom spune că este vorba de stabilirea legăturilor între social şi psihic. Aceasta este ideea principală pe care se bazează cadrul conceptual „eco-cultural" pe care l-am utilizat pentru manualele noastre de psihologie interculturală (Berry ş.a., 1992 ; Segall ş.a., 1990). Camilleri (1990b, pp. 9-10) rezumă foarte bine această „reciprocitate a perspectivelor" între individual şi social :

> Cu siguranţă, socialul depăşeşte psihicul, colectivul transcende individualul, dar psihicul, indivizii înşişi sunt cei care elaborează aceste formaţiuni de către care „sunt depăşiţi" şi pe care le percep ca transcendente. Revine, astfel, în chip legitim, psihologiei calitatea de a repera, descrie şi analiza aceste *operaţii* de constituire prin subiectivul de dincolo de subiectiv. Ea îşi apropriază, astfel, realităţile – şi printre ele cultura – care nu mai vin dintr-un altundeva misterios, dar va trebui să studieze germinaţia şi evoluţiile pentru fiecare dintre ele.

Am avut ocazia să expunem cu alte prilejuri maniera în care psihologia interculturală ne pare pertinentă în formarea cadrelor didactice pentru o educaţie interculturală (Dasen, 1991, 1992). Am definit psihologia interculturală ca studiul influenţei culturii asupra comportamentului uman ; este vorba, deci, de o psihologie care studiază individul în contextul său. În psihologia dezvoltării, de exemplu (Bril şi Lehalle, 1988 ; Dasen şi Jahoda, 1986), un demers intercultural va permite disocierea factorilor care se confundă într-o cercetare intraculturală, cum ar fi vârsta cronologică şi şcolarizarea (Nerlove şi Snipper, 1981 ; Rogoff, 1981). Asemenea studii pot fi utile profesorilor pentru a ţine seama că ceea ce pare a fi un „deficit" faţă de normele şcolare poate fi în realitate o diferenţă socioculturală – ceea ce schimbă maniera în care trebuie percepută pedagogia compensatorie.

Psihologia interculturală nu aduce, totuşi, numai o comprehensiune globală a relaţiilor dintre cultură şi psihism şi, mai ales, nu doar o mulţime de informaţii asupra comportamentului uman în

contexte diferite; ea permite, îndeosebi, „o privire înapoi" asupra propriei noastre societăţi şi a instituţiilor sale, asupra propriei noastre enculturaţii. Este vorba, credem, de primul pas către decentrare şi depăşirea etnocentrismului.

Psihologia interculturală împarte această funcţie de oglindă cu antropologia culturală. Dacă este adevărat că psihologia generală şi antropologia culturală nu au făcut totdeauna un bun mariaj[9], aceasta din urmă constituie o bază indispensabilă pentru psihologia interculturală, mai ales în demersul „emic" sau psihologia culturală, şi în egală măsură pentru studiile comparative care nu se pot face corect fără o cunoaştere temeinică a culturilor considerate. De o manieră generală, psihologia interculturală este în mod necesar interdisciplinară, deoarece caută să stabilească relaţii între variabile la nivelul individului şi la nivelul societăţii.

Antropologia

Antropologia[10] a fost adesea criticată în mediile care se ocupă de pedagogia interculturală (de exemplu, Abdallah-Pretceille, 1986): „culturalismul" ar prezenta culturile într-o manieră stereotipă, iar exotismul nu ar face decât să adâncească excluderea. Adevărat!, dar numai dacă ne referim la o etnografie depăşită, legată în mare parte de dominaţia colonială. Antropologia culturală a evoluat, şi-a schimbat optica, s-a reconsiderat. Ea s-a interesat, înaintea psihologiei interculturale, de fenomenele schimbării sociale şi aculturaţiei[11]. Respingerea sa ne pare, deci, total nefondată, astfel că dorim să dovedim pertinenţa ei pentru educaţie, demonstrată în manuale, precum cele ale lui Erny (1981) şi Camilleri (1986).

A existat în mod egal o schimbare de teren: „privirea de aproape"[12] pare să fie noua deviză. Antropologia a devenit „urbană", se interesează de minorităţi, de emigranţi, păstrând la originea sa metodologia calitativă, „descrierea greoaie" (Geertz, 1973). S-a elaborat, în Elveţia, un studiu al Societăţii Elveţiene de Etnografie care a semnalat, în premieră, necesitatea de a crea un Forum al cercetărilor asupra emigrării (Knecht, 1992)[13]. Într-un astfel de cadru interdisciplinar, etnologia poate să aducă o înţelegere în profunzime a cauzelor emigrărilor şi „viziunii despre lume" a emigranţilor care vin la noi. Emigraţia s-a schimbat, a devenit „mai internaţională", chiar

intercontinentală ; emigranţii au, deci, în raport cu ţările de primire, o „distanţă culturală" mai mare, ceea ce amplifică riscurile neînţelegerii şi respingerii. Ar trebui, deci, ca populaţia gazdă (mai ales educatorii) să-şi poată însuşi această perspectivă etnologică, care constă în acceptarea tuturor culturilor ca fiind egale din punct de vedere calitativ[14].

Etnologia permite, de asemenea, să privim migrările într-un cadru mai larg decât spaţiul strict european, de exemplu, importantele mişcări ale populaţiei din interiorul altor continente (cf., de exemplu, Marshall, 1983).

Pertinenţa antropologiei culturale pentru educaţia interculturală nu se reduce, însă, la studiul migrărilor. O parte a studiului nostru în „antropologia educaţiei" vizează transmiterea culturală : cum îşi perpetuează o societate cultura de-a lungul generaţiilor ? Aceasta ne determină să abordăm concepte ca enculturaţie şi socializare şi să definim educaţia într-o manieră mult mai largă decât simpla şcolarizare. Care sunt principiile pedagogice şi procesele de învăţare în educaţia informală ? Care sunt diferitele „etno-teorii parentale" care conduc practicile educative ? Ce pertinenţă (chiar pentru educaţia formală) pot avea cunoştinţele informale, „tradiţionale", cele care au fost discreditate de „modernitate" ? Este vorba de un întreg câmp de studii care nu se fac direct asupra migrărilor, nici asupra educaţiei interculturale, dar care ne par totuşi pertinente, fie şi numai pentru a atrage atenţia educatorilor asupra diversităţii posibile a formelor de învăţare şi de predare.

Această decentrare ar trebui să permită perceperea propriilor noastre instituţii educative cu o anume detaşare. Putem face, astfel, studiul etnografic al sistemelor formative. Această sub-disciplină a antropologiei culturale, puţin dezvoltată la noi, este instituţionalizată în cadrul A.A.A. (American Anthropological Association) prin Council on Anthropology and Education care publică revista *Anthropology & Education Quarterly*. Harrington (1982) a rezumat aici principalele linii ale cercetării.

Un alt curent de cercetare, care a rămas înainte de toate american, este cel al „antropologiei psihologice", cu revista *Ethos*. E vorba de versiunea actuală a mişcării „cultură şi personalitate", de o puternică inspiraţie psihanalitică. În acelaşi sens, şi mai aproape de noi, ar trebui să menţionăm importanta mişcare francofonă în etno-psihanaliză

şi etno-psihiatrie (Laplantine, 1988), cu, între altele, *Nouvelle Revue d'Ethnopsychiatrie*. [...] Educaţia interculturală nefiind numai o formă de pedagogie, ci şi maniera de a ţine seama de diversitatea culturală a sistemului şcolar, dezvoltarea unei psihologii şcolare corespunzătoare constituie o dimensiune importantă.

Sociologia[15]

O reflexie macro-socială, în particular asupra importanţei contextului socioeconomic şi a conflictelor sociale, este adusă de sociologie. Este o dimensiune deseori neglijată în educaţia interculturală, ai cărei adepţi au tendinţa de a crede că problemele de xenofobie şi rasism se pot rezolva prin pedagogie, fără schimbarea structurală a societăţii. Este ceea ce explică, fără îndoială, o reticenţă a unor sociologi în faţa educaţiei interculturale, reticenţă pe care vom încerca să o ilustrăm prin două studii particulare.

Un studiu al lui W. Hutmacher (1987, 1994) se ocupă de 18.300 de elevi ai şcolilor geneveze, dintre care circa o treime sunt de naţionalitate elveţiană. Alegând ca indicator retardul şcolar în clasa a şasea primară (repetarea clasei), autorul constată o întârziere mai importantă pentru copiii străini (18% pentru elevii de naţionalitate italiană, spaniolă şi portugheză, 12% pentru celelalte naţionalităţi), decât pentru copiii elveţieni (9%). Dar dacă ţinem seama de nivelul socioeconomic, constatăm că elevii elveţieni proveniţi din familii de muncitori prezintă, de asemenea, o întârziere importantă (18%). Concluzie: „Frecvenţa întârzierii şcolare variază chiar mai puternic după originea socială a elevilor decât după originea lor naţională" (1994, p. 149).

Avantajul acestui studiu este de a atrage atenţia educatorilor şi responsabililor politici asupra faptului că democratizarea studiilor, deşi foarte importantă în Geneva, nu a reuşit să elimine toate discriminările. Originea socială rămâne o variabilă importantă, dar adesea nerecunoscută. Trebuie, însă, după părerea noastră, să ne ferim de interpretarea excesivă a acestui rezultat, care ar duce la concluzia că experienţa migrării nu are nici o importanţă. În eşantionul studiat, doar şase la sută dintre elevi emigraseră ei înşişi, ceilalţi străini fiind de fapt născuţi la Geneva. În majoritatea celorlalte ţări ale lumii, unde naturalizarea este mai facilă decât în

Elveţia[16], o mare parte a acestor elevi nu ar fi avut un paşaport străin. Nu este, deci, chiar de mirare ca variabila „paşaport" să nu fie semnificativă, naţionalitatea fiind ea însăşi, într-o oarecare măsură, un artefact.

Printre primii sosiţi, Hutmacher constată că „frecvenţa întârzierii şcolare este, *grosso modo*, cu atât mai ridicată cu cât copilul avea o vârstă mai mare în momentul imigrării în Geneva. [...] Sosirea în cursul perioadei preşcolare (între 4 şi 7 ani) multiplică aproape cu doi probabilitatea de a fi în întârziere în clasa a şasea primară. O imigrare şi mai târzie multiplică această probabilitate în jur de trei" (p. 151).

Experienţa migrării are, deci, în egală măsură, importanţa sa ; factorul socioeconomic nu exclude factorul cultural ; există mai degrabă un cumul : „Dificultăţile legate de migrare şi adaptarea la un nou mediu apar, deci, amplificate de originea socială" (p. 152). De fapt, cum relevă Berry (1989) şi Camilleri (1992), există o interacţiune între factori multipli, care intervin în chip divers, în funcţie de subgrupe sau chiar indivizi : condiţia migrantă a părinţilor, condiţii economice, elemente specifice ale culturii de origine şi conflicte între aceasta şi societatea de rezidenţă, avataruri relaţionale etc.

Când Hutmacher afirmă, în urma acestor rezultate, că „şcoala geneveză nu apare nici rasistă, nici xenofobă" (p. 158), nu-l acuzăm pentru că termenii sunt foarte tranşanţi, dar credem că o asemenea poziţie nu permite sistemului şcolar să adoarmă pe proprii săi lauri, considerându-se perfect corespunzător exigenţelor unei societăţi multiculturale[17]. Dimpotrivă, trebuie să concluzionăm că şcoala are încă de făcut un mare efort pentru a admite diversitatea în interiorul său. Aşa cum preciza autorul (p. 166) : „Ceea ce şcoala a început să înţeleagă în materie de recunoaştere a diferenţelor culturale, primind mai bine elevii străini, s-ar putea transla către ceea ce ea nu ştie (încă) să facă pentru toţi copiii, indiferent de clasa socială". Principala problemă de rezolvat rămâne, deci, următoarea : Cum transformă şcoala diferenţele în inegalităţi ?

Un alt studiu care ar putea fi interpretat ca ostil unei educaţii interculturale, sau chiar ca o justificare teoretică a politicii celor trei cercuri (Consiliul federal, 1991, p. 12), o politică de excluziune, este cel al lui Hoffmann-Nowotny (1992), intitulat „Chancen und Risiken multikultureller Einwanderungsgesellschaften". După acest autor, nici una dintre ţările europene nu vrea să fie o ţară de

imigrare, de unde dezvoltarea unor politici restrictive de imigrare şi azil. Dar emigranţii există, totuşi, ceea ce riscă să ducă la o societate multiculturală[18]. Pentru autor, aceasta prezintă riscuri grave: formarea de minorităţi neasimilabile, segregare culturală şi instituire de ghetouri, sub-proletariat pe criterii etnice. Contrar imigrărilor din trecut, noile migrări nu ar aduce, după el, nici o contribuţie inovatoare. Dimpotrivă, imigranţii lumii a treia vin „cu culturi non-compatibile"[19] (p. 26).

E interesant de citit în paralel un studiu venind dintr-un alt context geografic şi politic (Canada) şi dintr-o altă disciplină (psihologia socială interculturală), care poartă aproape acelaşi titlu, „Costuri şi avantaje sociopsihologice ale multiculturalismului" (Berry, 1991), dar care ajunge la o concluzie total opusă. Pe baza numeroaselor studii empirice, în particular a sondajelor la scară naţională, Berry concluzionează: „În definitiv, avantajele multiculturalismului par a fi, la ora actuală, mult superioare costurilor sale" (p. 38). Aceasta, spune el, pentru că statul ia măsuri explicite de aplicare a acestei politici, în particular, o luptă concertată contra intoleranţei şi rasismului[20]. „Guvernul sprijină cu toată puterea sa păstrarea, valorizarea şi difuziunea culturilor ancestrale şi este ferm hotărât să favorizeze participarea totală, în deplină egalitate, a tuturor grupurilor rasiale şi etnoculturale la viaţa societăţii canadiene" (p. 42).

Aici se află, credem, cheia contradicţiei: pentru Berry, societatea multiculturală nu acţionează prin *segregare*, ci prin *integrare*. Canada şi-a reorientat, de altfel, politica, ne relatează Berry, „în sensul promovării contactelor şi participării, în detrimentul prezervării grupurilor" (p. 38). Nu este vorba, deci, de a promova o societate multiculturală în care grupurile rămân izolate, într-un fel de sistem de apartheid, ci chiar de obiectivele următoare: *„a crea un sentiment de securitate culturală tuturor celor care doresc să menţină un anumit grad de specificitate culturală şi, în acelaşi timp, a da tuturor o şansă egală de participare la viaţa economică şi politică a ţărilor"* (p. 38).

Cei doi autori susţin, deci, aceeaşi politică structurală, care oferă „aceleaşi şanse de participare la bunurile şi valorile ţării gazdă pentru toţi membrii săi" (Hoffmann-Nowotny, 1992, p. 88), dar ei diferă în ceea ce priveşte opţiunea pentru procesul de aculturaţie. Hoffmann-Nowotny estimează că asimilarea este singura soluţie,

în timp ce pentru Berry „singura soluţie de înlocuire posibilă a multiculturalismului, asimilarea, nu a reuşit în nici o parte a lumii şi ar suscita, după toată probabilitatea, o puternică rezistenţă, dacă am încerca vreodată să o aplicăm în Canada (şi ar conduce la conflicte sociale de o amploare necunoscută până acum)" (p. 38).

E de mirare că două studii „ştiinţifice" pot ajunge la concluzii atât de opuse. Bineînţeles, contextele politice ale celor două studii sunt foarte diferite. Elveţia şi Germania nu sunt Canada, nu se declară ţări de imigrare, nu au o politică oficială de multiculturalism. Atât timp cât legislaţia Elveţiei va continua să creeze disparităţi sociale şi să oficializeze discriminări, ne putem efectiv teme că societatea multiculturală prezintă riscuri. Printr-o reală politică de multiculturalism, societatea multiculturală trebuie să devină, în fapt, interculturală.

Comunicarea interculturală

Se consideră, în general, că pedagogia interculturală interesează mai ales şcoala. Într-un studiu prospectiv, Berthoud-Aghili şi Caloz--Tschopp (1993) remarcă pe bună dreptate că domeniul de aplicare al unei educaţii interculturale este mult mai larg, amintind, în particular, doar formarea diferiţilor agenţi vizând migrările şi azilul, media sau opinia publică în general. În aceeaşi ordine de idei, ţinem să menţionăm aici un alt domeniu care se dezvoltă oarecum la distanţă de pedagogia interculturală şi pentru care există aceeaşi nevoie de încurajare a referinţelor teoretice : cel al comunicării interculturale, care comportă o importantă literatură (Asante, Newmark şi Blake, 1979 ; Brislin, Cushner, Cherrie şi Yong, 1988 ; Carbaugh, 1990 ; Gudykunst, 1983 ; Gudykunst, 1991 ; Gudykunst şi Kim, 1984 ; Gudykunst şi Ting-Toomey, 1988 ; Kim, 1986 ; Ladmiral şi Lipiansky, 1991 ; Poyatos, 1988 ; Sarbaugh, 1988) şi o asociaţie, SIETAR (Societatea pentru Educaţie, Formare şi Cercetare Interculturală), care publică revista *International Journal of Intercultural Relations*, ca şi *Intercultures* în Franţa.

Specialiştii în acest domeniu studiază adesea interacţiuni interculturale destul de scurte, ce pot merge de la turism sau sejur de studii în străinătate, la negocierea diplomatică sau comercială sau la cooperarea în problemele dezvoltării. Cum comunicăm în situaţiile

culturale în care referenţii culturali nu sunt aceiaşi ? Ce importanţă are comunicarea non-verbală (Argyle, 1988), relaţia de proximitate (Hall, 1971, 1984) ? Cum se derulează un asemenea sejur, „şocul cultural", „şocul întoarcerii" (Furnham şi Bochner, 1986) şi, de o manieră generală, învăţarea convenţiilor culturale ? Toate aceste întrebări conduc la programe de formare (de exemplu, Landis şi Brislin, 1983), în care una din caracteristici este, în mod paradoxal, de a fi foarte specifice din punct de vedere cultural. O regulă de primă importanţă pentru o comunicare interculturală eficace este, întâi de toate, de a cunoaşte convenţiile propriei culturi.

Alte discipline

Am putea trece încă în revistă numeroase alte discipline şi, întâi de toate, ştiinţele limbajului, în mod cu totul particular sociolingvistica[21], sau chiar filosofia, de asemenea, demografia, geografia umană, istoria, ştiinţele politice, relaţiile internaţionale sau studiile asupra dezvoltării. Nu am putea să le numim pe toate, nici să dăm aici o listă a tuturor referinţelor pertinente[22]. Este vorba chiar de această multidisciplinaritate, în care constau în acelaşi timp interesul şi dificultatea domeniului demersurilor interculturale ; crearea unui Forum elveţian pentru studiul migrărilor ar trebui să contribuie la transformarea lui „multi" în „inter".

Ceea ce sperăm că am demonstrat este că educaţia interculturală nu se elaborează într-un vid teoretic. Grupul de lucru al SSRE, care este la originea acestui colocviu, a acordat totdeauna multă importanţă relaţiilor între cercetători şi practicieni. În spiritul acestei colaborări, în perspectiva unei coerenţe între practici şi teorii, am încercat să elaborăm această modestă contribuţie.

B. Contribuţii ale psihologiei interculturale la formarea cadrelor didactice pentru o educaţie interculturală

În societăţile noastre multiculturale, a devenit imperativă evitarea conflictelor sociale printr-o educaţie interculturală care să conducă la înţelegerea şi respectul diversităţii culturale, la comunicare şi cooperare între persoane de origini diferite. Există deja multe lucrări consacrate pedagogiei interculturale şi formării cadrelor didactice dintr-o asemenea perspectivă pedagogică (de exemplu, Lorreyte, 1984 ; Rey, 1984 ; Abdallah-Pretceille, 1986 ; Dinello şi Perret-Clermont, 1987 ; CERI, 1987 ; Ouellet, 1988 ; Gardou, 1990 ş.a.). Dezbaterea este, însă, departe de a fi încheiată, iar intenţia mea constă în realizarea unei modeste contribuţii, care să arate în ce măsură psihologia interculturală este un complement necesar formării cadrelor didactice.

Într-o primă parte, după câteva definiţii, voi caracterizarea psihologia interculturală în contrast cu alte contribuţii, a căror pertinenţă pentru formarea cadrelor didactice este mai evidentă, conturând un cadru teoretic general. Exemplificările din domeniul psihologiei dezvoltării vor servi la demonstrarea pertinenţei demersului intercultural, prin raportare la noţiunile de enculturaţie, socializare şi etnocentrism. Voi urmări apoi maniera în care psihologia interculturală, ca metodă, permite distingerea unor variabile neidentificabile în studiile intraculturale, incită la analiza unor variabile noi şi accede la norme universale ale comportamentului uman ; deşi sunt, în principal, de ordin teoretic, aceste contribuţii pot oferi criterii pertinente pentru dezvoltarea unei practici specifice. Oferind profesorilor cadrele teoretice generale, o atitudine de respect pentru diversitatea culturală şi o înţelegere a unităţii umanităţii, putem spera că vor stăpâni liniile directoare esenţiale pentru a descoperi ei înşişi practicile pedagogice cele mai adecvate pentru fiecare context particular.

Studii interculturale: două orientări complementare

UNESCO (1984) stabileşte o distincţie între două orientări generale: „fie comparaţia între culturi diferite (studiul comparativ al fenomenelor culturale), fie interacţiunea între culturi (studiul asupra proceselor de interacţiune între indivizi sau grupuri cu rădăcini culturale diferite)" (p. 3).

Problema care se pune în contextul primei orientări, ce vizează studiul comportamentului uman în societăţi diferite, ţine de existenţa sau lipsa unui contact direct între aceste societăţi. Al doilea demers este rezervat fenomenelor de contact, de interacţiune între indivizi sau grupuri; e vorba, la nivel psihologic, de toate fenomenele de comunicare (verbală sau non-verbală) între persoane din culturi diferite şi de fenomene studiate de obicei de psihologia socială (identitate culturală, formare de atitudini, stereotipuri, rasism etc.), îndeosebi în situaţia de aculturaţie[23]. Studiile din cea de a doua grupă vizează cel mai adesea fenomenul de migrare în societăţile industriale occidentale şi formează cea mai mare parte a aşa-numitei cercetări interculturale.

A doua perspectivă este vizibil pertinentă în raport cu formarea cadrelor didactice. Acestea, confruntate din ce în ce mai des cu prezenţa copiilor de emigranţi în clasă, trebuie să comunice cu ei, să-i integreze; implicaţi direct în dinamica intergrupurilor, educatorii sunt ei înşişi agenţi ai procesului de aculturaţie. O formare care să le permită înţelegerea originilor şi consecinţelor emigrării îi va ajuta cel puţin să resimtă ca problematică prezenţa în clasă a copiilor aparţinând unor culturi străine.

Teza pe care voi încerca să o apăr este următoarea: dacă acest demers este necesar formării educatorilor pentru o pedagogie interculturală, totuşi nu este şi suficient.

Psihologia interculturală

Psihologia interculturală (*cross-cultural*) poate fi definită ca studiul influenţei culturii asupra comportamentului uman:

> Psihologia interculturală este studiul empiric al membrilor diverselor grupuri culturale care au avut diferite experienţe ce au condus la

diferenţe previzibile şi semnificative în comportament (Brislin, Lonner şi Thorndike, 1973, p. 5).

Psihologia interculturală se ocupă cu studiul sistematic al comportamentului şi experienţei specifice diferitelor culturi şi este influenţată de cultură, rezultând din schimbările ce survin în culturile existente (Triandis, 1980, p. 1).

Psihologia interculturală este definită ca studiul ştiinţific al căilor pe care forţele sociale şi culturale modelează comportamentul uman (Segall, Dasen, Berry şi Poortinga, 1990, p. 3).

Psihologia interculturală este studiul asemănărilor şi deosebirilor rezultând din funcţionarea psihologiei individuale în diferite grupuri culturale şi etnice, al relaţiilor dintre variabilele psihologice şi cele socioculturale, ecologice şi biologice, ca şi al modificărilor permanente ale acestor variabile (Berry, Poortinga, Segall şi Dasen, 1990).

Specificul psihologiei interculturale este de a preciza sensul în care intervin variabilele culturale: cum este influenţat comportamentul de aceste variabile ? care este influenţa asupra grupului social ? Pentru aceasta, va avea nevoie de informaţiile oferite de ştiinţele sociale care analizează fenomenele la nivel „macro": istorie, demografie, sociologie şi, mai ales, antropologie culturală. Ea nu este posibilă decât printr-un demers pluridisciplinar.

Psihologia interculturală nu este în mod necesar comparativă. De cele mai multe ori, pentru a studia efectele unei variabile culturale, cercetătorul va fi obligat să compare mai multe grupuri culturale, dar ar putea fi vorba la fel de bine de subgrupuri în interiorul aceleiaşi societăţi sau, la limită, de un studiu intracultural care stabileşte o relaţie între o variabilă culturală (considerată ca o dimensiune continuă) şi un aspect al comportamentului (Schurmans, Dasen şi Vouilloz, 1989).

Doar faptul de a compara două grupuri culturale nu e suficient pentru justificarea calificativului de intercultural. Este adevărat că unii psihologi se mulţumeau uneori să aplice testul favorit pe o populaţie exotică cu profitul unei călătorii sau al unei colaborări cu un coleg străin, pentru a constata o diferenţă de scoruri, diferenţă care rămânea în esenţă neinterpretabilă. Din fericire, acest tip de cercetare, numit uneori „stil safari", nu-şi mai găseşte locul în publicaţiile ştiinţifice.

Modelul eco-cultural

Un cadru teoretic general pentru psihologia interculturală este ilustrat în figura 1. Derivat dintr-o schemă propusă anterior de Berry (1976), acest cadru teoretic, ce prezintă asemănări cu modelul psihocultural propus de Whiting şi Whiting (1978), constituie coloana vertebrală a manualelor lui Segall, Dasen, Berry şi Poortinga (1990) şi Berry, Poortinga, Segal şi Dasen (1991).

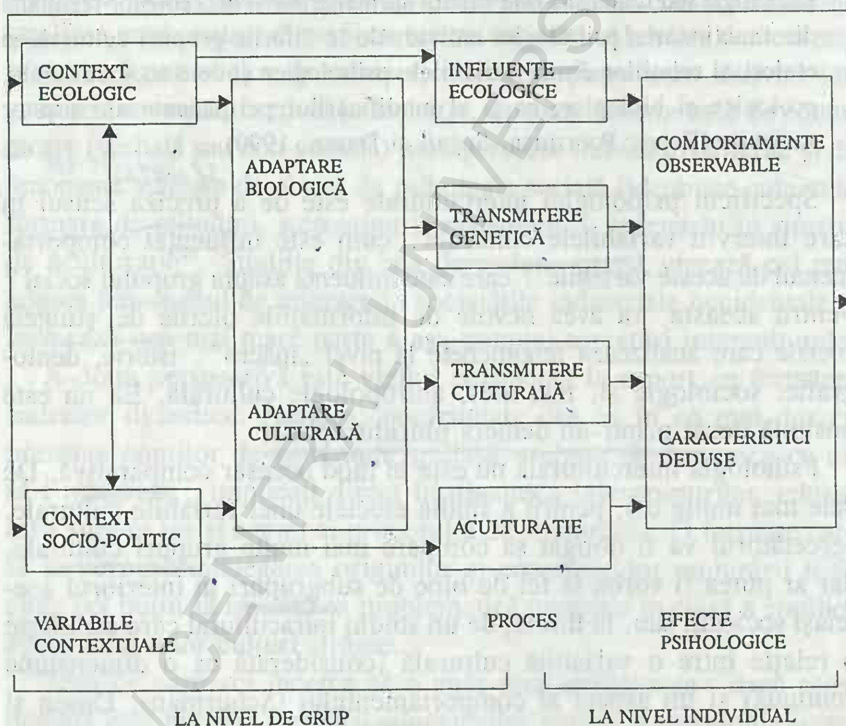


Figura 1
Model eco-cultural[24]

Ar dura prea mult să explicităm aici toate elementele acestui cadru teoretic ; am putea reţine însă ideea generală a determinării comportamentului individual (cel puţin parţial) de cultură, care este ea însăşi un răspuns adaptativ al grupului la condiţiile ecologice, socioeconomice şi istorice. Relaţiile dintre caracteristicile grupului şi comportamentul indivizilor implică o serie de procese, dintre care

cele care ne interesează mai mult sunt aculturaţia şi transmiterea culturală. Aceasta din urmă se face prin enculturaţie şi socializare. Socializarea corespunde tuturor încercărilor voluntare şi conştiente de influenţare a unui individ pentru a se conforma normelor sociale, în timp ce enculturaţia cuprinde deopotrivă toate influenţele inconştiente[25]. Cineva care ar creşte într-o societate fără a fi niciodată în contact cu exteriorul nu ar putea înţelege că acele comportamente pe care le vede şi pe care le imită nu sunt singurele posibile. Enculturaţia este, deci, adaptativă, permiţând o viaţă armonioasă în interiorul unui grup, dar constituie, în acelaşi timp, sursa etnocentrismului care ne caracterizează pe toţi.

Nişa de dezvoltare

Modelul nişei de dezvoltare, propus de Super şi Harkness (1986), este un cadru teoretic pentru psihologia dezvoltării, perfect compatibil cu modelul eco-cultural. Modelul ilustrează în mod deosebit noţiunile de enculturaţie şi socializare. Acest model permite o integrare a psihologiei şi antropologiei culturale: în timp ce psihologia are tendinţa de a studia individul în afara contextului său sociocultural şi antropologia culturală se ocupă mai ales de fenomenele macrosociale, acest model consideră individul în contextul său ca unitatea de analiză cea mai pertinentă.

Nişa de dezvoltare are trei componente, toate determinate cultural:
1. contextele fizice şi sociale în care trăieşte copilul;
2. practicile educative;
3. reprezentările sociale ale dezvoltării şi educaţiei.

Aceste trei părţi sunt în interacţiune şi formează un sistem deschis asupra exteriorului, în adaptare continuă la condiţiile ecologice şi socio-istorice.

B. Whiting (1980) constata că influenţa culturii asupra dezvoltării copilului se face prin „selectarea contextelor". Şcoala, de exemplu, este un context în întregime particular, în sensul constituirii de grupuri pe criteriul vârstei, al instruirii de către adulţi specializaţi, al impunerii unor reguli instituţionale stricte etc. Practicile educative variază mult de la o cultură la alta, în parte sub influenţa reprezentărilor sociale ale adulţilor în raport cu dezvoltarea copilului şi educaţia sa. Care este rolul eredităţii şi cel al experienţei? Dar cel al sacrului? Care sunt

influenţele posibile? Care sunt competenţele aşteptate? La ce vârstă şi la ce nivel de stăpânire? Care este stadiul final valorizat? – iată câteva elemente din ceea ce Super şi Harkness (1986) numesc psihologia părinţilor, în timp ce alţi autori vorbesc de etnoteorii parentale sau de teorii naive (Bril şi Lehalle, 1988; Zack şi Bril, 1989) sau chiar de reprezentări sociale (Schurmans ş.a., 1989).

Această expunere a principalelor modele teoretice şi caracteristici ale psihologiei interculturale este, desigur, prea lacunară şi abstractă; lipsesc toate exemplele de cercetări empirice care să le ilustreze. Nu ne rămâne decât să trimitem cititorul la numeroasele lucrări şi reviste care există şi, în particular, la două manuale menţionate mai sus, pentru a reveni la problema-cheie care ne preocupă aici: în ce măsură toate aceste teorii sunt pertinente pentru formarea cadrelor didactice în perspectiva unei educaţii interculturale? Dar, mai întâi, ce se înţelege prin „educaţie interculturală"?

Educaţia interculturală

Educaţia interculturală se adresează tuturor elevilor, autohtoni sau emigranţi, şi caută să-i sensibilizeze la respectarea diversităţii, toleranţă, solidaritate. Educaţia interculturală corespunde unei opţiuni ideologice şi politice care, departe de absenţa unei alegeri clare în sistemele de valori (absenţă care se reproşează uneori educaţiei actuale), face această alegere pentru a pregăti viitorii cetăţeni pentru o viaţă armonioasă în societăţile multiculturale.

Dacă această definiţie este prea globală şi poate cam vagă, ea are implicaţii clare asupra a ceea ce nu este educaţia interculturală:

1. Nu e vorba de o educaţie compensatorie pentru străini (ceea ce în germană se numeşte „Ausländerpädagogik"), vizând aplanarea „problemelor copiilor de emigranţi". În viziune interculturală, nu elevii emigranţi sunt cei care au probleme, ci mai ales instituţia şcolară are dificultăţi de adaptare la diversitatea culturală. În aceste condiţii, şcoala trebuie să ajute imediat aceşti elevi să-şi însuşească limba ţării gazdă şi să se conformeze normelor şcolare locale, pentru a încerca să le ofere o anumită şansă de reuşită şcolară şi profesională. În raport cu educaţia compensatorie, psihologia interculturală are o poziţie foarte clară: refuzul „modelului deficienţei", în favoarea „modelului diferenţei". Mai clar, aceasta înseamnă că diferenţele

culturale în performanţe (şcolare sau la teste psihologice) nu sunt atribuite automat lacunelor sau mediului cultural „defavorizat", ci sunt considerate ca reflectare a unei adaptări la contexte diferite.

2. Educaţia interculturală nu este o nouă disciplină şcolară, o extensie a programei pentru „predarea culturilor"[26] şi nici o folclorizare. Educatorul care practică o pedagogie interculturală va profita efectiv de prezenţa elevilor de origini diferite pentru a (re)valoriza cultura lor de origine şi a-i sensibiliza, în acelaşi timp, pe ceilalţi la diversitatea culturală, dar va evita să impună o oarecare identificare, va evita stereotipiile, prezentarea culturilor în mod static. Pentru o asemenea educaţie, ceea ce contează înainte de toate este atitudinea transmisă prin ansamblul comportamentului educatorului. Educaţia interculturală se apropie astfel de pedagogia diferenţiată, care ţine seama de cunoştinţele însuşite anterior şi de particularităţile fiecărui elev. La nivel instituţional, ea implică alegerea unui model de integrare, mai degrabă decât de asimilare.

3. Educaţia interculturală nu se confundă cu cursurile de limba şi cultura de origine pentru elevii imigranţi. Mai mult, nu e vorba de a le condamna pe acestea, dimpotrivă: este demonstrat că învăţarea unei a doua limbi se face mai eficient dacă prima este bine însuşită, că integrarea culturală este mai facilă pentru cei care au o identitate puternică. Problema acestor cursuri este aceea că ele sunt adesea devalorizate în sistemul şcolar, desfăşurându-se de multe ori în spaţii necorespunzătoare, în afara orarelor normale şi cu profesori care nu au cea mai bună pregătire. Cursurile de acest tip ar putea să facă parte dintr-o educaţie interculturală, dacă ar fi oferite tuturor elevilor, încă din şcoala primară.

Pertinenţa psihologiei interculturale pentru formarea cadrelor didactice

Modelul eco-cultural invită la respectul diversităţii culturale. Modelul preia din antropologia culturală paradigma relativităţii culturale: fiecare societate dezvoltă cultura sa ca răspuns adaptativ la condiţiile ecologice şi socio-istorice; nu este cazul de a le judeca în bine sau în rău, mai ales nu în raport cu o cultură particulară erijată în model. Acest respect al diversităţii nu împiedică individul să se identifice

cu propriul său grup şi să-i respecte sistemul de valori, dar trebuie să-l împiedice să îl impună cu orice preţ celorlalţi.

Înţelegerea propriei enculturaţii joacă un rol important în depăşirea etnocentrismului. Este necesar, însă, un ocol prin alteritate pentru a putea privi înapoi asupra propriei societăţi şi asupra instituţiilor sale, ca şi asupra prejudecăţilor personale. În această decentrare (atât de dificil de realizat!) constă, după părerea mea, aportul esenţial al psihologiei interculturale la formarea cadrelor didactice.

Enculturaţia ştiinţelor umane

În afara acestei decentrări personale, psihologia interculturală permite cadrelor didactice, în egală măsură, relativizarea cunoştinţelor de psihologie generală şi a dezvoltării. Într-adevăr, dacă fiecare individ este enculturat într-o societate particulară, la fel este şi în cazul ştiinţelor. Psihologia, care s-a născut în Europa şi s-a dezvoltat mai ales în SUA, pretinde să degaje legile generale ale comportamentului uman, în timp ce bazele sale empirice se întemeiază pe studiul unor eşantioane cu totul particulare, iar domeniile sale de interes le reflectă pe cele ale unei societăţi occidentale industrializate şi urbane. Demersul intercultural cere ca universalitatea legilor psihologice să fie mai mult decât un postulat, ca ea să fie demonstrată în mod empiric.

O mare parte a ştiinţelor educaţiei (deci şi formarea cadrelor didactice) se întemeiază pe contribuţiile ştiinţelor umane, în special ale psihologiei. În perspectiva unei educaţii interculturale, o decentrare în raport cu etnocentrismul inerent acestor ştiinţe este absolut esenţială. Să luăm câteva exemple din psihologia dezvoltării.

Postulatul universalităţii

Jean Piaget, lăsând deschisă calea studiilor comparative empirice (Piaget, 1966), considera teoria sa universală, trecând peste diferenţele individuale şi culturale, apreciate ca fiind minore. Teoria stadialităţii implică noţiunea de nivel de dezvoltare, adică posibilitatea de a determina dezvoltarea cognitivă a unui individ în mod unitar. Această concepţie nu este, de fapt, foarte îndepărtată de noţiunea psihometrică de inteligenţă, care permite să atribuim fiecărui individ o cifră (Q.I.-ul său). Cercetările interculturale[27] au arătat că, în timp ce secvenţa ierarhică a achiziţiilor s-ar dovedi universală, noţiunea de stadiu unitar nu ar rezista faptelor, ritmurile de dezvoltare

în diferite domenii legate de valorizări culturale diferite (Dasen, Dembélé, Ettien, Kabran, Kamagaté, Koffi şi N'guessan, 1985) făcând imposibilă utilizarea unui instrument unic şi speranţa construirii unui test de inteligenţă independent de cultură.

Dacă psihologia interculturală repune în discuţie anumite afirmaţii absolutiste ale psihologiei, ea permite, pe de altă parte, egala evidenţiere, pe baze empirice, a legilor universale la nivelul proceselor cognitive elementare (Cole şi Scribner, 1974)[28].

Variabilele confundate

Studiile care se fac în interiorul aceleiaşi societăţi nu permit întotdeauna separarea variabilelor care sunt confundate din cauza puternicei omogenităţi. Nu voi lua decât un exemplu : psihologia dezvoltării atribuie numeroase schimbări vârstei (subînţeles, maturizării) ; dar, în societăţile occidentale, vârsta este indisociabilă de şcolarizare, de vreme ce, cu puţine excepţii, toţi copiii merg la şcoală. Trebuie făcute cercetări în societăţile unde nu se întâmplă astfel, pentru a descoperi că anumite aptitudini nu depind de vârstă, ci de treapta şi de tipul de şcolarizare (Dasen şi Heron, 1981 ; Scribner şi Cole, 1981 ; Wagner, 1981).

Noi variabile pertinente

O altă funcţie a psihologiei interculturale este de a atrage atenţia asupra variabilelor care, chiar dacă nu sunt în prezent valabile în societăţile occidentale, sunt cu siguranţă valabile în alte părţi. Diferenţele de şcolarizare au fost deja menţionate, influenţa malnutriţiei (subnutriţiei) asupra dezvoltării este un alt exemplu (cf. Dasen şi Super, 1988), ca şi acela al reprezentării sociale a dezvoltării şi educaţiei. În aceeaşi ordine de idei, psihologia interculturală atrage atenţia asupra noilor domenii de studiu importante în alte arii culturale, de exemplu, colectivismul opus individualismului (Triandis, 1985, 1987 ; Bond, 1988 ; Kagitçibasi, 1988 ; Cohen-Emerique, 1989) sau deprinderile cotidiene (Dasen şi Bossel-Lagos, 1989).

Implicaţii pedagogice

Psihologia interculturală furnizează uneori un cadru teoretic şi o atitudine generală care ar permite profesorului să descopere implicaţii pedagogice mai simplu decât cu ajutorul unui catalog de reţete care nu ar fi aplicabil decât într-o situaţie particulară. Dacă toate

şcolile au tendinţa de a deveni pluriculturale, situaţiile sunt foarte diferite şi fac apel la strategii pedagogice multiple. Oferirea, în timpul formării iniţiale sau continue, a unui cadru general pare, pe termen mijlociu şi lung, cea mai eficientă metodă ; la acest nivel, psihologia interculturală poate furniza o contribuţie pertinentă.

Traducere de Mariana Momanu

Note

1. Mulţumesc colaboratorilor care au binevoit să-şi exprime părerile asupra unei prime versiuni a acestui text, în particular Abdeljalil Akkari, Marie--Claire Caloz-Tschopp, Fillipo şi Florence Cattafi-Maurer, Christiane Perregaux şi Marie-Noëlle Schurmans. Mulţumesc, în egală măsură, d-lor W. Hutmacher şi H.-J. Hoffmann-Nowotny pentru acceptarea dialogului în legătură cu felul meu de a le înţelege lucrările respective.
2. Am utilizat termenul „pedagogie" în titlu pentru a arăta că practicile educative, maniera însăşi de a instrui, nu sunt independente de teoriile pe care le relevă ştiinţele umane şi sociale. Prin „pedagogie interculturală" înţeleg o pedagogie care se adresează tuturor elevilor pentru a înlesni interacţiunea solidară în respectul diversităţii culturale şi nu numai primirea elevilor migranţi (sau „Ausländerpädagogik", cum se spune în germană). Acestea fiind spuse, reflecţia noastră vizează, într-o manieră mai largă, educaţia interculturală şi diferitele sale aspecte, deci atât structurile sistemelor sale de formare, cât şi conţinutul programelor, atitudinile profesorilor (sau „curriculum-ul ascuns"), orientarea elevilor şi ajutorarea lor prin servicii specializate, educaţia non-formală etc. Vom descoperi aceeaşi definiţie largă a educaţiei şi numeroase informaţii complementare în raportul prospectiv elaborat de Berthoud-Aghili şi Caloz-Tschopp (1993).
3. Pentru o considerare explicită a contextelor în psihologia socială există, bineînţeles, lucrări excelente ale unor autori ca : A.-N. Perret-Clermont şi M. Grossen, la Neuchâtel, M.-L. Schubauer-Leoni la Geneva. Există, de asemenea, un întreg grup de studii „socioculturale" inspirându-se din şcoala socio-istorică sovietică şi, în particular, din teoria lui Vygotsky ; acest grup publică revista *Infancia y Aprendizaje* şi a ţinut un prim congres la Madrid în 1992. Preocupările sunt esenţialmente comune cu ale psihologiei interculturale, pe care o descriem mai departe, chiar dacă, pentru moment, există puţine contacte între cele două reţele.
4. Vom putea găsi asemenea rezumate (ca şi referinţele la câteva afirmaţii care vor urma) în manualele de psihologie interculturală ale lui Berry, Poortinga, Segall şi Dasen (1992) şi Segall, Dasen, Berry şi Poortinga (1990).

5. Utilizez aceşti termeni în sensul propus de Berry (1989): Asimilarea semnifică abandonul identităţii culturale proprii în profitul celei a comunităţii dominante, în timp ce integrarea vizează „menţinerea parţială a integrităţii culturale a grupului etnic paralel cu o participare din ce în ce mai însemnată a indivizilor în interiorul noii societăţi. În această situaţie, persoana îşi conservă identitatea şi alte caracteristici culturale proprii (limbi, obiceiuri alimentare, sărbători etc.), deşi participă la structurile economice, politice şi juridice cu celelalte grupuri etnice ale noii societăţi" (p. 138). Există separaţie, dacă individul nu caută să stabilească relaţii cu comunitatea dominantă, segregaţie, dacă grupul dominant este cel care împiedică stabilirea acestor relaţii şi marginalizare, dacă grupul minoritar a pierdut identitatea sa culturală fără a avea dreptul să participe la instituţii şi la viaţa grupului dominant din cauza practicilor discriminatorii. De notat că în Elveţia, în textele oficiale, dar şi în anumite scrieri ştiinţifice, există uneori confuzie, iar termenul „integrare" este adesea utilizat în sensul de asimilare.
6. Uneori chiar mult mai multe, ca în utilizarea băncii de date etnografice a Human Relations Area Files (HRAF) în care s-au eşantionat nu subiecţi, ci societăţi (Segall, 1989).
7. Este ceea ce Berry, Poortinga, Segall şi Dasen (1992, p. 257) numesc demers „universalist", în opoziţie cu cele două extreme care sunt demersul „absolutist" şi demersul „relativist".
8. Clanet preferă să nu utilizeze conceptul de aculturaţie, care ar fi „incontestabil marcat de ideologiile şi concepţiile asimetrice ale relaţiilor dintre culturi de la începutul secolului" (p. 71). Personal, mi-e teamă de această goană continuă către un nou vocabular, în lipsă de concepte noi, sub presiuni mai degrabă ideologice, decât ştiinţifice. Este şi cazul conceptului de „cultură", pe care unii ar dori să-l elimine, pe motiv că ar fi uneori utilizat în locul vechiului concept de „rasă", pentru a justifica excluderea. Bineînţeles, cum o arată foarte bine şi cu mult umor P. Centlivres (1993), utilizăm „cultură" în toate situaţiile şi ne lăsăm în voia lui „totul este cultural". În acelaşi sens, nu ar trebui să mai utilizăm „diferenţe culturale" (termen recuperat de extrema dreaptă), ci să vorbim totdeauna de „diversitate". Aceste interdicţii mă fac să mă gândesc la „limbajul corect din punct de vedere politic", care bântuie peste Atlantic. Mi se pare că e suficient, într-un discurs ştiinţific, să definim termenii în chip operaţional şi să precizăm dacă li se ataşează de la sine o judecată de valoare sau nu.
9. Cf. Jahoda, 1989. Dar există, bineînţeles, excepţii, cum încearcă să o demonstreze Wassmann şi Dasen, în raport cu studiile asupra cogniţiei.
10. Mă gândesc aici la ansamblul disciplinei, cuprinzând antropologia culturală şi socială, etnologia etc.; nu e locul pentru a stabili distincţii mai fine.
11. Cea mai bună analiză a conceptului de aculturaţie pe care am întâlnit-o în ultimul timp a constituit-o expunerea lui H.-R. Wicker (1992), un etnolog de la Universitatea din Berna.

12. Cf. „La vue portée au loin", de Schulte-Tenckhoff (1985).
13. Să ne amintim, de asemenea, excelenta expoziţie „Menschen in Bewegung", la Muzeul de etnografie din Basel (Baer şi Hammacher, 1990).
14. Aceasta ridică problema relativismului cultural, noţiune foarte dezbătută în ultimul timp (cf., de exemplu, Camilleri, 1993). Respectul, toleranţa, absenţa judecăţii de valoare nu împiedică, într-o societate multiculturală, necesitatea de a ajunge la înţelegere pe baza unor valori şi reguli comune.
15. Schimbare de stil pentru acest capitol! În faţa amplorii domeniului şi numeroaselor curente care ar fi pertinente, fără a mai vorbi de incompetenţa mea, am ales să evit realizarea unui rezumat şi să lansez o dezbatere în raport cu două studii particulare. Printre numeroasele lucrări sociologice foarte pertinente, mi-ar plăcea să evidenţiez în special studiul raţionamentului care stă la baza etnocentrismului şi rasismului numit „obişnuit", „raţionamentul cotidian" aşa cum l-a studiat U. Windisch (1987 ; 1990) sau cercetarea lui Bolzman (1992) asupra motivelor plecării exilaţilor. Bolzman arată în ce măsură politica elveţiană a azilului are două feţe, după cum motivul fugii este „ideologic şi interpretabil în termeni de mize politice proprii societăţilor europene" (p. 691), dar, în schimb, este legat de „conflicte interetnice care, în plus, au loc în regiuni îndepărtate" (p. 690).
16. Sau mai dezirabilă, deoarece nu înseamnă o excludere din Europa comunitară.
17. Într-o perioadă de diminuări bugetare, ne-am putea teme chiar că o lectură nepotrivită a acestor informaţii ar duce la suprimarea măsurilor de sprijin. Bineînţeles, cercetătorul nu poate fi făcut responsabil de aceste vulgarizări eronate!
18. Pentru Hoffmann-Nowotny (1992, p. 12), „o societate este numită «multiculturală» când subgrupe ale populaţiei formează ansambluri sociale separabile, care aduc, în construcţia simbolică a realităţii, interpretări derivate din propriul lor *rezervor de cunoştinţe*". Există, deci, *segregare culturală* între grupurile de imigranţi şi societatea de primire şi inegalităţi structurale. Cât priveşte „multiculturalismul", e vorba de o ideologie politică, ce caută să confere societăţii multiculturale un atu. Pentru Hoffmann-Nowotny, însă, multiculturalismul este o „utopie, cea a unei societăţi multiculturale tolerante şi fără discriminări" (p. 27), „într-un stat care face realmente totul (în special prin măsuri precum încurajarea unei «educaţii biculturale» sau crearea de şcoli coranice etc.) pentru a permite menţinerea culturilor etnice străine" (pp. 16-17). E vorba, spune el citând o expertiză guvernamentală germană, de o „încercare stângistă de a masca o hegemonie intelectuală" (p. 18). Hoffmann-Nowotny mai vorbeşte de „idealism romantic" (p. 19), de „optimism antropologic" (p. 17) sau de „voal ideologic" (p. 39).
19. Acest concept bizar nu este clar definit, dar, dacă citim printre rânduri, pare că se referă în particular la o opoziţie între creştinism şi islamism. Dacă noţiunea de „distanţă culturală" este deja greu de definit dar poate ţine, eventual, de anumite criterii operaţionale neevaluative, „non-compatibilitatea" ţine în mod necesar de judecăţile de valoare.

20. „Optimism antropologic"? Berry semnalează că nu totul e roz în Canada. Rezultatele anchetelor arată o „acceptare inferioară" (p. 40) a grupurilor de origine neeuropeană (amerindieni, canadieni de origine antileză, sud-asiatici sau chinezi): „Rezultatele prezentate anterior arată clar că în Canada persoanele de origine neeuropeană fac obiectul celor mai negative aprecieri, au cel mai mic prestigiu şi suportă cea mai mare discriminare" (p. 36). Optimism şi nimic mai mult, poate, deoarece Berry vede în acesta un bun argument pentru „punerea în practică de programe destinate diminuării discriminării deschise care se manifestă actualmente în Canada" (p. 36).
21. Vom putea să ne referim, de exemplu, la excelenta lucrare a lui Perregaux (1992), care conţine o bună trecere în revistă a literaturii, sau la diferite capitole din Poglia şi colab. (sub tipar).
22. Voi cita, dintre lucrările pe care le-am întâlnit în ultimul timp, doar pe Caloz-Tschopp (1992), Holenstein (1985a, 1985b) şi Widmer (1992), pentru filosofie, Arlettaz (1993), pentru istorie şi Rist, Rahnema şi Esteva (1992), pentru o reflecţie asupra dezvoltării. Pentru o bibliografie mai completă, a se vedea în special, Berthoud-Aghili şi Caloz-Tschopp (1993) şi Berthoud-Aghili, Caloz-Tschopp şi Pérez-Maldonado (1993).
23. De notat că Berry (1989) distinge între aculturaţie, ca fenomen la nivelul grupurilor sociale şi „aculturaţie psihologică" sau schimbările în comportamentele individuale datorate contactului dintre grupuri.
24. După Segal, M.H., Dasen, P.R., Berry, J.W. şi Poortinga, Y.H., *Human Behavior in Global Perspectives: An Introduction to Cross-Cultural Psychology*, Elmsford, N.Y., Pergamon, 1990.
25. De exemplu, un copil poate fi enculturat să valorifice lectura pur şi simplu prin prezenţa, în mediul său, a unui număr mare de cărţi; părinţii pot, de asemenea, să-l incite să citească, mai degrabă decât să privească la televizor, caz în care se va vorbi de socializare.
26. Este, oricum, dificil, dacă nu imposibil, a preda cultura altora. Astfel, pentru a lua exemplul şcolarizării autohtonilor în Canada, este aberantă dezvoltarea unui curriculum amerindian fără a forma, în acelaşi timp, profesori autohtoni (Larose, 1988).
27. Ca şi cercetările diferenţiale. A se vedea cu privire la acest subiect Dasen şi de Ribaupierre, 1988.
28. Cercetarea legilor universale ale comportamentului este scopul principal al antropologiei psihologice, care utilizează metoda hologeistică (cf. Segall, 1989).

Bibliografie

Abdallah-Pretceille, M. (1986), *Vers une pédagogie interculturelle*, Paris, Publications de la Sorbonne.

Argyle, M. (1988), *Bodily Communication* (2nd ed.), London, Methuen.

ARIC (ed.) (1989), *Socialisations et cultures. Actes du premier colloque de l'ARIC, CIEP de Sèvres, 13-15 mars 1986*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail.

Arlettaz, G. (1993), „Immigration et réfugiés : Constats et questions de recherche en histoire", în N. Berthoud-Anghili, M.-C. Calotz-Tschopp, şi S. Perez-Maldonado (eds.), *Réfugiés et formation* (pp. 9-19), Genève, F.P.S.E., Université de Genève (Cahiers de la Section des Sciences de l'éducation, no. 69).

Assante, M.K., Newmark, E. şi Blake, C.A. (eds.) (1979), *Handbook of Intercultural Communication*, Beverly Hills, Sage.

Baer, G. şi Hammacher, S. (eds.) (1990), *Menschen in Bewegung. Reise – Migration – Flucht*, Basel, Birkhäuser Verlag.

Batelaan, P. şi Gundara, J.S. (1991), „L'éducation interculturelle : bibliographie choisie. Introduction", în *Bulletin du Bureau International d'Éducation*, 65 (no. 260), 18-28.

Berry, J.W. (1976), *Human Ecology and Cognitive Style*, New York, Sagel-Halsted/Wiley.

Berry, J.W. (1985), „Cultural Psychology and Ethnic Psychology, a Commparative Analysis", în I. Reyes Lagunes şi Y.H. Poortinga (eds.), *From a Different Perspective : Studies of Behavior across Cultures* (pp. 3-15), Lisse, Swets şi Zeitlinger.

Berry, J.W. (1989), „Acculturation et adaptation psychologique", în J. Retschitzki, M. Bossel-Lagos şi P. Dasen (eds.), *La recherche interculturelle*, vol. 1 (pp.135-145), Paris, L'Harmattan.

Berry, J.W. (1991), *Coûts et avantages sociopsychologiques du multiculturalisme*, Document de travail no. 24, Ottawa, Conseil économique du Canada.

Berry, J.W. şi Kim, U. (1988), „Acculturation and Mental Health", în P.R. Dasen, J.W. Berry şi N. Sartorius (eds.), *Health and Cross--Cultural Psychology : Toward Applications* (pp. 207-236), Newbury Park CA, Sage.

Berry, J.W., Poortinga, Y.H., Segall, M. şi Dasen, P.R., *Cross-Cultural Psychology : Research and Applications*, Cambridge, Cambridge University Press.

Berthoud-Aghili, N. şi Caloz-Tschopp, M.-C. (1993), *La Suisse de demain et la mobilité des populations : nouveaux enjeux pour la recherche en sciences de l'éducation*, Genève, F.P.S.E., Université de Genève (Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation, no. 68).

Berthoud-Aghili, N., Caloz-Tschopp, M.-C. şi Perez-Maldonado, S. (eds.) (1993), *Réfugiés et formation*, Genève, F.P.S.E., Université de Genève (Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation, no. 69).

Boesch, E.E. (1991), *Symbolic Action Theory for Cultural Psycholgy*, Berlin, Springer.

Bolzman, C. (1992), „Violence politique, exil et politique d'asile : L'exemple des réfugiés en Suisse", în *Revue suisse de sociologie*, no. 3 (pp. 675-693).

Bond, M.H. (ed.) (1988), *The Cross-Cultural Challenge to Social Psychology*, Newbury Park, Calif, Sage.

Bril, B. şi Lehalle, H. (1988), *Le développement psychologique est-il universel ? Approches interculturelles*, Paris, P.U.F.

Brislin, R.W., Cushner, K., Cherrie, C. şi Yong, M. (1988), *Intercultural Interactions. A Practical Guide*, London, Sage.

Caloz-Tschopp, M.-C. (1992), „La philosophie et la mobilité des populations. Pistes pour une participation de la philosophie à une démarche interculturelle", în Commission Nationale Suisse de l'UNESCO (ed.), *Comment traîter le phénomène migratoire à l'école ?*, Jongny/Vevey, 12/13 nov.

Camilleri, C. (1986), *Anthropologie culturelle et éducation*, Lausanne, Delachaux et Niestlé.

Camilleri, C. (1990), „Identité et gestion de la disparité culturelle : essai d'une typologie", în *Stratégies identitaires*, Paris, P.U.F. (a).

Camilleri, C. (1990), „Préface", în C. Clanet, *L'interculturel. Introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines* (pp. 9-12), Toulouse, Presses Universitaires du Mirail (b).

Camilleri, C. (1992), „Les effets spécifiques de la culture en milieux scolaires culturellement diversifiés", în *Intercultures* (18), 11-25.

Camilleri, C. (1993), „Le relativisme, du culturel à l'interculturel", în F. Tanon şi G. Vermès (eds.), *L'individu et ses cultures* (pp. 34-39), Paris, L'Harmattan.

Carbaugh, D. (ed.) (1990), *Cultural Communication and Intercultural Contact*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum.

Cattafi-Maurer, F. şi Cattafi, F. (1991), *Approche interculturelle en pédagogie : des pratiques interculturelles à l'école primaire genevoise*, Mémoire de licence en Sciences de l'Éducation, F.P.S.E., Université de Genève (a).

Cattafi-Maurer, F. şi Cattafi, F. (1991), „Vers une clarification du terme «interculturel»", în P.R. Dasen et al., *Vers une école interculturelle* (pp. 11-44), Genève, F.P.S.E. (Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation, no. 61) (b).

Centlivres, P. (1993), „Culture, cultures : le carcan et le décor", în *Journal de Genève*, 22 fév.

CERI (ed.) (1987), *L'éducation multiculturelle*, Paris, OCDE.

CERI (1989), *One School, Many Cultures*, Paris, OCDE.

Clanet, C. (1990), *L'interculturel. Introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail.

Cohen-Emerique, M. (1989) : *Le modèle individualiste du sujet, écran à la compréhension de personnes issues de sociétés non-occidentales,* Communication au Troisième Congrès International de l'ARIC, Sherbrooke, 16-18 août.

Cole, M. şi Scribner, S. (1974), *Culture and Thought : A Psychological Introduction,* New York, John Wiley.

Conseil fédéral (1991), *Rapport du Conseil fédéral sur la politique à l'égard des étrangers et des réfugiés* (no. 91.036).

Dasen, P.R. şi Heron, A. (1981), *Cross-Cultural Tests of Piaget's Theory*, în H.C. Triandis şi A. Heron (eds.*), Handbook of Cross-Cultural Psychology,* vol. 4 : *Developmental Psychology*, Boston, Allyn şi Bacon (pp. 295-342).

Dasen, P.R. (1983), „Apports de la psychologie à la compréhension interethnique", în G. Baer şi P. Centlivres (eds.), *L'ethnologie dans le dialogue interdisciplinaire* (pp. 47-66), Fribourg, Éditions universitaires.

Dasen, P.R., Dembele, B., Ettien, K., Kabran, K., Kamagate, D., Koffy, D.A., N'guessan, A., N'glouele (1985), *L'intelligence chez les Baoulé, Archives de Psychologie*, vol. 53 (pp. 293-324).

Dasen, P.R. şi De Ribaupierre, A. (1987), „Neo-Piagetian Theories : Cross-Cultural and Differential Perspectives", în *International Journal of Psychology,* vol. 22 (pp. 793-832).

Dasen, P.R. şi Super, C.M. (1988), „The Usefulness Approach in Studies of a Cross-Cultural of Malnutrition and Psychological Development", în P.R. Dasen, J.W. Berry şi N. Sartorius (eds.), *Health and Cross-Cultural Psychology : Towards Applications*, London, Sage (pp. 112-138).

Dasen, P.R. şi Bossel-Lagos, M. (1989), „L'étude interculturelle des savoirs quotidiens : revue de la littérature", în J. Retschitzki, M. Bossel-Lagos şi P. Dasen (eds.), *La recherche interculturelle*, Paris, L'Harmattan, vol. 2 (pp. 98-114).

Dasen, P.R. (1991), „La contribution de la psychologie interculturelle à la formation des enseignants pour une éducation interculturelle", în M. Lavallée, F. Ouellet şi F. Larose (eds.) *Identité, culture et changement social* (pp. 220-231), Paris, L'Harmattan.

Dasen, P.R. (1992), „Cross-Cultural Psychology and Teacher Training", în J. Lynch, C. Modgil şi S. Modgil (eds.), *Cultural Diversity and the Schools. Vol. 2. Prejudice, Polemic or Progress ?* (pp. 191-204), London, Falmer Press.

Dasen, P.R. (1993), „L'ethnocentrisme de la psychologie", în M. Rey (ed.), *Psychologie clinique et interrogations culturelles* (pp. 155-174), Paris, L'Harmattan.

Dasen, P.R., Berthoud-Aghili, N., Cattafi, F., Cattafi-Maurer, F., Dias Ferreira, J.M., Perregaux, C. şi Saada, E.H. (1991), *Vers une école interculturelle : Recherches interculturelles dans l'enseignement primaire à Genève*, Université de Genève (Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation, no. 61).

Dasen, P.R. şi Jahoda, G. (1986), „Cross-Cultural Human Development", Special issue, *International Journal of Behavioural Development*, 9 (4).

De Rosny, E. (1992), *L'Afrique des guérisons*, Paris, Karthala.

Denoux, P. (1985), „La rencontre interculturelle. De la téléonomie historique à la téléotopie culturelle", în C. Clanet (ed.), *L'interculturel en éducation et en sciences humaines* (pp. 33-47), Toulouse, Service des Publications, Université de Toulouse-Le Mirail.

Denoux, P. (1992), *Les modes d'appréhension de la différence*, Thèse d'habilitation, Université de Toulouse-Le Mirail.

Deschamps, J.-C., Dorai, M. et al. (1991), „Préjugés, stéréotypes, représentations", în *Intercultures*, 12.

Dinello, R. (1977), *La formation en situation de transculturation*, Bruxelles, A. De Boeck.

Dinello, R. şi Perret-Clermont, A.N. (eds.) (1987), *Psychopédagogie interculturelle*, Cousset, FR, Del Val.

Doise, W., Deschamps, J.-C. şi Mugny, G. (1991), *Psychologie sociale expérimentale* (2ème édition), Paris, A. Colin.

Erny, P. (1981), *Ethnologie de l'éducation*, Paris, P.U.F.

Furnham, A. şi Bochner, S. (1986), *Culture Shock : Psychological Reactions to Unfamiliar Environments*, London, Methuen.

Gardou, C. (ed.) (1990), „Société interculturelle et éducative", Numéro spécial, *Le Binet Simon, Bulletin de la Société A. Binet et T. Simon*, vol. 90, no. 622.

Geertz, C. (1973), *The Interpretation of Culture*, New York, Basic Books.

Gudykunst, W.B. (1983), *Intercultural Communication Theory : Current Perspectives,* London, Sage ;

Gudykunst, W.B. (1991), *Bridging Differences : Effective Intergroup Communication*, London, Sage.

Gudykunst, W.B. şi Kim, Y.Y. (1984), *Methods for Intercultural Communication Research*, London, Sage.

Gudykunst, W.B. şi Ting-Toomey, S. (1988), *Culture and Interpersonal Communication*, London, Sage.

Hall, E.T. (1971), *La dimension cachée*, Paris, Seuil.

Hall, E.T. (1984), *Le langage silenceux*, Paris, Seuil.

Hannoun, H. (1987), *Les ghettos de l'école. Pour une éducation interculturelle*, Paris, Éditions ESF.

Harrington, C. (1982), „Anthropology and Education: Issues from the Issues", în *Anthropology & Education Quarterly*, 12 (pp. 323-335).

Hoffmann-Nowotny, H.-J. (1992), *Chancen und Risiken multikultureller Einwanderungsgesellschaften* (FER nr. 119), Berne, Conseil Suisse de la Science.

Holenstein, E. (1985), *Menschliches Selbstverständnis : Ichbewusstsein, intersubjektive Verantwortung, interkulturelle Verständigung*, Frankfurt am Main, Suhrkamp (a).

Holenstein, E. (1985), *Sprachliche Universalien. Eine Untersuchung zur Natur des menschlichen Geistes*, Bochum, N. Brockenmeyer (b).

Hutmacher, W. (1987), „Le passeport ou la position sociale ? Quelques données sur la réussite et l'orientation scolaire d'enfants suisses et étrangers, compte tenu de la position sociale de leur famille", în CERI/OCDE (eds.), *Les enfants de migrants à l'école*, Paris, OCDE.

Hutmacher, W. (sub tipar), „Enfants d'ouvriers ou enfants d'immigrés ?", în E. Poglia, A.N. Perret-Clermont, A. Gretler şi P.R. Dasen (eds.), *Pluralité culturelle et éducation en Suisse : Être migrant (II)*, Berne, Lang.

Jahoda, G. (1988), „J'accuse", în M.H. Bond (ed.), *The Cross-Cultural Challenge to Social Psychology* (pp. 86-95), Newbury Park CA, Sage.

Jahoda, G. (1989), *Psychologie şi anthropologie*, Paris, Armand Colin (titlu original : *Psychology and Anthropology : A Psychological Perspective*, London, Academic Press, 1982).

Jahoda, G. (1992), *Crossroads between Culture and Mind*, New York, Harvester/Wheatsheaf.

Kagitçibasi, C. (1988), „Diversity of Socialization and Social Change", în P. Dasen, J. Berry şi N. Sartorius (eds.), *Health and Cross-Cultural*

Psychology : Towards Applications, Newbury Park, Calif, Sage, pp. 25-47.

Katz, D. şi Taylor, D.A. (1988), *Eliminating Racism : Profiles in Controversy,* New York, Plenum Press.

Kim, Y.Y. (ed.) (1986), *Interethnic Communication : Current Research,* Newbury Park, CA, Sage.

Knecht, S. (1992), *Migrationsforschung in der Schweiz* (FER nr. 132), Berne, Conseil Suisse de la Science.

Krewer, B. (1993), „Psychologie transculturelle ou psychologie culturelle : l'homme entre une nature universelle et des cultures spécifiques", în F. Tannon şi G. Vermès (eds.), *L'individu et ses cultures* (pp. 79-90), Paris, L'Harmattan.

Krewer, B. (1992), *Kulturelle Identität und menschliche Selbsterforschung. Die Rolle von Kultur in der positiven und reflexiven Bestimmung des Menschseins*, Saarbücken, Breitenbach.

Krewer, B. şi Dasen, P.R. (1993), „La relation psychisme-culture : Un problème d'équivalence des termes dans la discussion internationale", în F. Tanon şi G. Vermès (eds)., *L'individu et ses cultures* (pp. 53-61), Paris, L'Harmattan.

Kurmann, W. (ed.) (1987), *L'enseignement interculturel. De la théorie à la pratique,* Berne, CDIP.

Ladmiral, J.P. şi Lipiansky, E.M. (1991), *La communication interculturelle*, Paris, Colin.

Landis, D. şi Brislin, R.W. (eds.) (1983), *Handbook of Intercultural Training*, New York, Pergamon.

Laplantine, F. (1988), *L'ethnopsychiatrie*, Paris, P.U.F. (Que sais-je ?).

Larose, F., *Éducation indienne au Québec et prise en charge scolaire : de l'assimilation à la souveraineté économique et culturelle*, Thèse non publiée, F.P.S.E., Université de Genève.

Lavallée, M., Ouellet, F. şi Larose, F. (eds.) (1991), *Identité, culture et changement social*, Paris, L'Harmattan.

Leman, J. şi Gailly, A. (eds.) (1991), *Thérapies interculturelles. L'interaction soignant-soigné dans un contexte multiculturel et interdisciplinaire*, Bruxelles, De Boeck Université.

Malewska-Peyre, H. (1989), „La notion de l'identité et les stratégies identitaires", în ARIC (eds.), *Socialisations et cultures* (pp. 317-326), Toulouse, Presses Universitaires du Mirail.

Marshall, W. (1983), „Zur Analyse von Migrationen", Introduction au numéro spécial „Migrations en Asie. Migrants, personnes déplacées et réfugiés", *Ethnologica Helvetica*, 7 (pp. 1-8).

Muñoz Sedano, A. (1989), „L'école interculturelle dans les modèles d'organisation de l'école au vingtième siècle", în *Les Cahiers du CERESI, No. thématique : „La formation en situation interculturelle"* (pp. 111-131), Toulouse, Université Toulouse-Le Mirail.

Nathan, T. (1988), *Le sperme du diable. Éléments d'ethnopsychothérapie*, Paris, P.U.F.

Nerlove, S.B. şi Snipper, A.S. (1981), „Cognitive Consequences of Cultural Opportunity", în R. Munroe, R. Munroe şi B. Whiting (eds.), *Handbook of Cross-Cultural Human Development* (pp. 423-474), New York, Garland STPM.

Ouellet, F. (ed.) (1988), *Pluralisme et école*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture.

Ouellet, F. (ed.), *L'éducation interculturelle a-t-elle une spécificité ? Essai sur le contenu de la formation des maîtres* (manuscris în pregătire).

Ouellette, M. (1991), *Former les adultes en milieu pluriethnique*, Laval, Québec, Beauchemin Irée.

Paisant, C. şi Poletti, M.L. (eds.) (1987), *Construction et dynamique de l'identité culturelle*, Sèvres, CIEP.

Perregaux, C. (1992), *Les enfants à deux voix. Des effets du bilinguisme successif sur l'apprentissage de la lecture*, Thèse de doctorat, à paraître, F.P.S.E., Université de Genève.

Piaget, J. (1966), „Nécessité et signification des recherches comparatives en psychologie génétique", în *Journal International de Psychologie*, vol. 1 (pp. 3-13).

Poglia, E., Perret-Clermont, A.-N., Gretler, A. şi Dasen, P.R. (eds.) (sub tipar), *Kulturelle Vielfalt und Bildungswesen in der Schweiz. Fremde Heimat II*, Berna, Lang.

Poglia, E., Perret-Clermont, A.-N., Gretler, A. şi Dasen, P.R. (eds.) (sub tipar), *Pluralité culturelle et éducation en Suisse. Être migrant II*, Berna, Lang.

Poyatos, F. (ed.) (1988), *Cross-Cultural Perspectives in Nonverbal Communication*, Toronto, Hogrefe.

Pradelles De Latour, C.H. (1991), *Ethnopsychanalyse en pays Bamiléké*, Paris, E.P.E.L.

Retschitzky, J., Bossel-Lagos, M. şi Dasen, P.R. (eds.) (1989), *La recherche interculturelle* (2 tomes), Paris, L'Harmattan.

Rey, M. (ed.) (1984), *Une pédagogie interculturelle*, Actes des journées de formation de maîtres, Berna, Commission Nationale Suisse pour l'UNESCO.

Rey, M. (ed.) (1986), *Former les enseignants à l'éducation interculturelle ! Les travaux du Conseil de la Coopération culturelle*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

Rey, M. (1993), „Immigration, marginalisation et chances éducatives", în *Éducation et Rercherche*, 15 (pp. 99-118) (a).

Rey, M. (ed.) (1993), *Psychologie clinique et interrogations culturelles*, Paris, L'Harmattan.

Rist, G., Rahnema, M. şi Esteva, G. (1992), *Le Nord perdu. Repères pour l'après-développement*, Lausanne, Éditions d'en bas.

Rogoff, B. (1981), „Schooling and the Development of Cognitive Skills", în H. Triandis şi A. Heron (eds.), *Handbook of Cross-Cultural Psychology*, vol. 4. (pp. 233-294), Boston, Allyn şi Bacon.

Sarbaugh, L.E. (1988), *Intercultural Communication*, New Brunswick, NJ, Transaction.

Schulte-Tenckhoff, I. (1985), *La vue portée au loin. Une histoire de la pensée anthropologique*, Laussane, Éditions d'en bas.

Schurmans, M.N., Dasen, P.R. şi Vouilloz, M.F. (1989), *Social Representations of Intelligence : Côte d'Ivoire and Switzerland*, Lucrare prezentată la al doilea Congres european IACCP, Amsterdam, iunie 1989 şi primul Congres internaţional al Societăţii elveţiene de psihologie, Berna, septembrie1989.

Scribner, S. şi Cole, M. (1981), *The Psychology of Literacy*, Cambridge, Mass, Harvard University Press.

Segall, M.H. (1989), „Le système HRAF (Human Relations Area Files) au service de la psychologie interculturelle", în J. Retschitzki, M. Bossel-Lagos şi P. Dasen (eds.), *La recherche interculturelle*, Paris, L'Harmattan (pp. 271-279).

Segall, M.H., Dasen, P.R., Berry, J.W. şi Poortinga, Y.H. (1990), *Human Behavior in Global Perspective : An Introduction to Cross-Cultural Psychology*, New York, Pergamon.

Shweder, R.A. (1990), „Cultural psychology – what is it?", în J.W. Stigler, R.A. Shweder şi G. Herdt (eds.), *Cultural Psychology. Essays on Comparative Human Development* (pp. 1-42), Cambridge, Cambridge University Press.

Super, C. şi Harkness, S. (1986), „The Developmental Niche : A Conceptualization at the Interface of Child and Culture", în *International Journal of Behavioral Development*, vol. 9, no. 4 (pp. 545-570).

Tajfel, H. (1981), *Human Groups and Social Categories*, Cambridge, Cambridge University Press.

Tajfel, H. (1982), „Social Psychology and Intergroup Relations", în *Annual Review of Psychology*, 33, 1-39.

Triandis, H.C. (1985), „Collectivism vs. Individualism : A Reconceptualization of a Basic Concept in Cross-Cultural Social Psychology" în C. Bagley şi G.K. Verma (eds.), *Personality, Cognition and Values*, London, Macmillan.

UNESCO (1984), *Répertoire des institutions d'étude inter-culturelle*, Paris, UNESCO.

UNESCO (ed.) (1992), *Comment introduire une pédagogie interculturelle à l'école ?*, Berna, Commission Nationale Suisse de l'UNESCO.

Vasquez, A. (1989), „Discussions autour du concept d'identité culturelle", în ARIC (eds.), *Socialisations et cultures* (pp. 295-304), Toulouse, Presses Universitaires du Mirail.

Wagner, D.A. (1981), „Culture and Memory Development", în H.C. Triandis şi A. Heron (eds.), *Handbook of Cross-Cultural Psychology*, vol. 4, *Developmental Psychology*, Boston, Allyn şi Bacon (pp. 187-232).

Wassmann, J. şi Dasen, P.R. (eds.) (1993), *Alltagswissen/ Les savoirs quotidiens/ Everyday Cognition*, Fribourg, Éditions Universitaires.

Whiting, B.B. (1980), „Culture and Social Behavior: A Model for the Development of Social Behavior", în *Ethos*, vol. 8 (pp. 95-116).

Whiting, J.W.M. şi Whiting, B.B. (1978), „A Strategy for Psychocultural Research", în G.D. Spindler (ed.), *The Making of Psychological Anthropology*, Berkeley, University of California Press (pp. 41-61).

Wicker, H.-R. (1992), „Migration, Ethnizität und Paradoxien des Multikulturalismus in industrialisierten Gesellschaften, în *Conférence annuelle de la Société Suisse d'Ethnographie*, Yverdon, juin.

Widmer, C. (1992), *Droits de l'homme et sciences de l'homme : pour une éthique anthropologique*, Genève, Droz.

Windisch, U. (1987), *Le raisonnement et le parler quotidiens*, Lausanne, L'Âge de l'Homme.

Windisch, U. (1990), *Le prêt-à-penser : Les formes de la communication et de l'argumentation quotidiennes*, Lausanne L'Âge de l'Homme.

Yahyaoui, A. (ed.) (1988), *Travail clinique et social en milieu maghrébin*, Grenoble, La Pensée Sauvage.

Zack, M. şi Bril, B. (1989), „Comment les mères françaises et bambara du Mali se représentent-elles le développement de leur enfant ?", în Retschitzki, M. Bossel-Lagos şi P. Dasen (eds.), *La recherche interculturelle*, Paris, L'Harmattan, vol. 2 (pp.7-17).

CAPITOLUL II

ADOLESCENŢĂ ŞI SOCIETATE: DOUĂ PERSPECTIVE INTERCULTURALE

Pierre Dasen

A. Reprezentări sociale ale adolescenţei: o perspectivă interculturală

Prezenta expunere constituie o examinare selectivă a literaturii analizând adolescenţa într-o perspectivă interculturală. Debutând cu controversa Mead/Freeman, expunerea este axată pe întrebarea următoare: care sunt contextele culturale care asigură cea mai bună trecere de la copilărie la vârsta adultă? Analiza noastră vizează cercetări de psihologie, sociologie şi, mai ales, de antropologie, fie lucrări utilizând metoda holoculturală (eşantionaj dintr-un mare număr de societăţi, utilizând bănci de date etnografice), fie studii de caz. Adolescenţa socială constituie un stadiu universal al vieţii, dar ea adoptă forme foarte variate în societăţi diferite. Adolescenţa nu este în mod necesar o perioadă de *„Sturm und Drang"*, iar prăpastia dintre generaţii, ca şi comportamentele problematice, considerate adesea ca parte integrantă şi „normală" a adolescenţei, sunt de fapt produse ale culturii. În numeroase situaţii, aceste aspecte problematice ale adolescenţei sunt legate de occidentalizare.

Societăţile care reuşesc, în ciuda schimbării sociale, să asigure o continuitate, să menţină o identitate culturală puternică şi să salveze anumite valori, ca solidaritatea familială, asigură o tranziţie mai puţin problematică între copilărie şi adolescenţă. Continuitatea trebuie căutată, în egală măsură, în coerenţa valorilor transmise de diferite instituţii: flexibilitate şi toleranţă din partea adulţilor, un contact mai susţinut între generaţii, o învăţare a rolurilor având modele clare şi, mai ales, o integrare reală în lumea adultă, inclusiv în domeniul economic.

* * *

O mare parte a publicaţiilor ştiinţifice cu privire la adolescenţă au fost elaborate plecând de la un eşantion foarte redus din populaţia lumii. Această perioadă de viaţă este descrisă cel mai adesea ca o etapă în cursul căreia individul trebuie să se separe de familia sa şi să devină autonom, să se revolte împotriva normelor şi valorilor adulţilor, o perioadă de frământări psihologice inevitabile. Este aceasta o descriere într-adevăr exactă a adolescenţei pentru întreaga lume sau aceste caracteristici sunt specifice societăţii euro-americane?

Constatăm că o perioadă a adolescenţei sociale există în orice societate umană, dar poate lua forme foarte diferite. Fiecare societate îşi face o idee despre ceea ce este adolescenţa, sau despre ceea ce ar trebui să fie; există, deci, „etnoteorii", sau „reprezentări sociale" diferite ale adolescenţei. Fie că sunt comune ansamblului unei societăţi, fie că sunt parţial diferite în funcţie de subgrupurile sociale, aceste reprezentări interacţionează în mod dinamic cu practicile educative şi contextele fizice şi sociale, într-un sistem pe care Super şi Harkness (1986) l-au numit „nişă de dezvoltare". Acest cadru teoretic este perfect compatibil cu modelul eco-cultural pe care noi îl utilizăm ca fir conducător al manualelor noastre de psihologie interculturală (Berry, Poortinga, Segall şi Dasen, 1992; Segall, Dasen, Berry şi Poortinga, 1990). Astfel, etnoteoriile adolescenţei fac parte din „cultură", ea însăşi în interacţiune cu contextele ecologice şi socio-istorice (în special cu schimbarea socială) şi contribuie, în consecinţă, la modelarea proceselor de transmitere culturală (practici educative) şi a comportamentului indivizilor. În acest ultim caz, aspectul psihologic care mă interesează în acest capitol este trăirea mai mult sau mai puţin problematică a adolescenţei.

Ne vom baza pe un ansamblu de cercetări din psihologie, sociologie şi, mai ales, antropologie. Studiile de caz etnologice conferă bogăţie şi varietate unui demers „emic", dar fiabilitatea lor este uneori pusă la îndoială; vom observa în continuare avantajele unei perspective mai globale, care utilizează metode comparative. În acest sens trebuie înţeles termenul „intercultural" în studiul prezent. Nu mă voi ocupa de studii care se referă la adolescenţii migranţi din societăţile multiculturale industrializate, nici de studii comparative inter-naţionale [...]. Vom putea „citi", printre rânduri, principala

problemă care ne preocupă: ce reprezentări sociale ale adolescenţei trebuie favorizate în societatea noastră pentru a asigura o trecere optimă de la copilărie la vârsta adultă?

Psihologia dezvoltării

Înainte de a examina contribuţiile antropologiei şi sociologiei, se cuvine să notăm că cercetările recente de psihologia dezvoltării au adus o contribuţie majoră în problema noastră. Petersen (1988, 1993) vorbeşte de demontarea miturilor („*debunking*") legate de adolescenţă. La începutul anilor '70, cercetările au început să demonstreze absenţa dificultăţilor psihologice fundamentale pentru majoritatea adolescenţilor (Offer şi Offer, 1975). Frământările adolescenţei par a nu se produce decât pentru vreo 20% dintre tinerii americani; creşterea pare să fie mult mai continuă decât s-a crezut. Cei care au probleme le tărăgănează adesea chiar şi în vârsta adultă (Rutter, 1980). [...] Exagerările psihopatologiei provin, într-o mare măsură, indirect, din eşantionul tipic studiilor clinice.

Se crede, în general, că adolescenţii şi părinţii lor sunt separaţi de o „prăpastie între generaţii". Cercetările au arătat că această credinţă a fost eronată (Lerner, Karson, Meisels şi Knapp, 1975). Kandel şi Lesser (1972) au demonstrat, de exemplu, că părinţii şi copiii lor au adesea valori mai apropiate decât cele împărtăşite de adolescenţi şi prietenii lor.

Potrivit acestor perspective recente, s-ar părea că adolescenţa în societăţile euro-americane nu este atât de problematică pe cât o prezintă stereotipurile populare. Într-o excelentă analiză sociologică a adolescenţei şi tinereţii în Franţa, Galland (1991) demonstrează existenţa unei tendinţe recente (în cursul ultimilor treizeci de ani) către o prelungire a tinereţii, asociată cu o mai mare solidaritate familială în faţa dificultăţilor pieţei de muncă, cu o congruenţă ideologică între părinţi şi copii şi o absenţă a stresului emoţional, precum şi cu o intrare progresivă în vârsta adultă, cu posibilitatea de a se încerca stilurile de viaţă şi rolurile adulţilor.

Nu reiese de aici că aceste comportamente problematice nu constituie un element important în studiul adolescenţei. În Statele Unite, după Peterson (1993), toxicomania şi tabagismul sunt singurii indicatori care arată o ameliorare, în timp ce suicidul şi criminalitatea sunt în creştere.

Uragan în mările Sudului: controversa Mead/Freeman

Adolescenţa a făcut obiectul unor discuţii intense de la începutul secolului XX. Stanley Hall, unul dintre psihologii dezvoltării cei mai cunoscuţi în epocă, a descris-o ca o perioadă de frământări, de *„Sturm und Drang"*, pe care o atribuie biologiei, adică schimbărilor hormonale (Hall, 1916).

Inevitabilitatea acestor perturbări interne – instabilitatea dispoziţiei, rebeliune şi probleme de comportament la limita psihopatologiei – figurează în evidenţa cercetărilor psihanalitice ale lui Sigmund şi Anna Freud şi persistă până astăzi.

În contextul luptei sale împotriva teoriilor eugeniste, părintele antropologiei americane, Franz Boas, trimitea în 1920 pe una din studentele sale, de 23 de ani, Margaret Mead, în Samoa, cu scopul următor:

> „El dorea să-mi consacru primele cercetări adolescenţei – mai precis adolescentei – pentru a vedea, pe de o parte, dacă frământările acestei vârste depind de atitudinile unei culturi particulare sau dacă ele sunt inerente acestei perioade de dezvoltare psihobiologică" (Mead, 1977, p. 127).

Pentru a contrazice determinismul biologic, ar fi suficientă o singură excepţie, o societate în care trecerea de la copilărie la vârsta adultă să se facă fără frământări şi fără stres. Mead a descris cu precizie această societate: pe scurt (şi simplificând la maximum), libertatea sexuală acordată adolescenţilor din Samoa le-a permis o perioadă fără probleme şi o perfectă integrare în comunitatea adulţilor. Lucrarea lui Mead (1928) a cunoscut un succes imediat şi considerabil şi a contribuit, fără îndoială, la evoluţia către o mai mare libertate sexuală a moravurilor societăţii euro-americane.

Şase decenii mai târziu, Freeman (1983) a atacat toate descrierile romantice ale lui Mead: potrivit informaţiilor istorice, analizei conţinutului proceselor verbale din tribunale, propriilor sale observaţii şi altor documente, el descrie societatea samoană ca puritană, copleşită de sentimentul culpabilităţii şi violentă, iar adolescenţa, ca o perioadă frământată.

Cum au putut să ajungă doi etnologi la descrieri atât de diametral opuse? Această problemă a lansat ceea ce a fost descris ca fiind cea

mai mare controversă din ştiinţele sociale (Coté, 1994), generând sute de articole, multe cărţi şi chiar un film. Nu doresc să intru aici în toate amănuntele dezbaterii, care, de altfel, nu este încheiată. Că Mead a fost înşelată de prietenele sale adolescente, care au fost jenate de întrebările sale vizând un subiect tabu (Freeman, 1989), sau că ea a avut în mod fundamental dreptate cu privire la cultura samoană dinainte de colonizare (Coté, 1994), problema fundamentală nu rămâne mai puţin valabilă: care sunt contextele culturale şi etnoteoriile cele mai capabile să asigure o trecere fără rupturi de la copilărie la vârsta adultă? Nu e posibil să răspundem fără echivoc printr-un singur studiu de caz; cel mai bine ar fi să o abordăm într-o perspectivă mai generală.

Studii holoculturale şi sociologice

Studiile numite holoculturale, comparând datele etnografice ale unui mare număr de societăţi umane, ne oferă această viziune mai globală. Ele constau în eşantionarea societăţilor mai degrabă decât a indivizilor, utilizând în cea mai mare parte a timpului baza de date a Human Relations Area Files (HRAF) (Segall, 1989). Există un mare număr de studii de acest tip privind adolescenţa, mai ales asupra funcţiilor ceremoniilor de iniţiere (Munroe, Munroe şi Whiting, 1981; Paige şi Paige, 1981; Schlegel şi Barry, 1980a; Schlegel şi Barry, 1980b; Segall, 1988; Segall şi Knaak, 1989). Nu vom relua aici decât câteva date extrase dintr-o lucrare a lui Schlegel şi Barry (1991).

Aceşti autori au examinat informaţiile etnografice privind adolescenţa dintr-un eşantion de 175 de societăţi. Un stadiu social al adolescenţei este observat în toate societăţile examinate; el începe în mod obişnuit cu pubertatea (în 72% dintre societăţi pentru băieţi, în 82% dintre societăţi pentru fete) sau chiar înainte şi există un ritual în 68% dintre societăţi pentru băieţi (adesea public) şi în 79% dintre societăţi pentru fete (în general restrâns la sfera familiei), cu o simbolică a productivităţii şi fertilităţii. Adolescenţa este, în general, mai degrabă scurtă, în jur de 2 ani pentru fete şi de la 2 la 4 ani pentru băieţi. Stadiul există din punct de vedere social, chiar dacă nu este desemnat printr-un termen specific al limbajului; în numeroase cazuri (86 şi 88%), există însemne nonlingvistice, de exemplu, vizuale, precum vestimentaţia sau coafura.

Pentru ceea ce reprezintă existenţa unui stadiu al adolescenţei, autorii observă: „Admitem astăzi în mod curent că adolescenţa ca stadiu nu exista înainte ca instrucţia prelungită, care sporeşte în timp dependenţa faţă de părinţi, să o instaureze. Cei care estimează că adolescenţa constitue un artificiu datorat condiţiilor contemporane se bazează pe Ariès (1960)" (Schlegel şi Barry, 1991, p. 2). Schlegel şi Barry sunt în dezacord cu Ariès: teza acestuia ar fi fondată pe istoria nobilimii, care-şi căsătorea copiii cât de tineri posibil. De fapt, „adolescenţa ca stadiu social, cuprinzând propriile sale activităţi şi comportamente, aşteptări şi recompense, este foarte bine documentată în istoria şi literatura de altădată" (Schlegel şi Barry, 1991, p. 2).

Unii sociologi (de exemplu, Friedenberg, 1973) estimează că adolescenţa nu este necesară în societăţile în care rolurile adulţilor pot fi învăţate în cursul copilăriei (cum sunt societăţile practicând culesul şi agricultura de subzistenţă) şi ar fi rezervată societăţilor complexe, în care e nevoie de mai mult timp pentru a învăţa rolurile adulţilor. Huerre, Pagan-Reymond şi Reymond (1990), într-o lucrare intitulată *L'adolescence n'existe pas*, declară: „Toate studiile sintetice pe acest subiect par să concorde: în societăţile primitive nu există adolescenţă" (p. 43). Găsim o idee analoagă, dar cu o nuanţă importantă, într-o lucrare de altminteri excelentă a psihanalistului Esman (1990), care declară:

> „Majoritatea datelor susţin teza după care adolescenţa, aşa cum o cunoaştem noi, este o «invenţie culturală» (Stone şi Church, 1957) – un produs al industrializării, din nevoia de a prelungi perioada de educaţie şi de formare pentru rolurile adulţilor pentru a răspunde expansiunii tehnologice şi din nevoia [...] de a-i ţine pe tineri în afara câmpului muncii pentru a garanta slujbele adulţilor în perioade de criză" (Esman, 1990, p. 16).

Schlegel şi Barry sunt în mod evident în dezacord cu aceşti autori. Potrivit studiului lor holocultural, adolescenţa socială nu numai că e prezentă în toate societăţile, dar ea corespunde peste tot unei perioade de învăţare şi de restructurare a rolurilor sociale, marcată de ambivalenţa menţinerii unei anumite subordonări şi de pregătirea pentru vârsta adultă. Indispoziţia psihologică (incertitudini, îndoieli, ambiguităţi cu privire la relaţiile familiale etc.) pare inevitabilă, nu şi patologia sau comportamentele antisociale. În majoritatea societăţilor,

adolescenţa este perioada în care se iau decizii angajând individul pentru întreaga sa viaţă; ea nu este, deci, scutită de presiuni sociale.

„Dacă adolescenţa în lume nu are în mod necesar atributele de *Sturm und Drang*, pe care o parte a literaturii secolelor XIX şi XX i le atribuie, adolescenţa în acest eşantion prezintă elemente de stres care ar putea fi în mare măsură caracteristice acestui stadiu. Viaţa devine ceva serios în acest moment...” (Schlegel şi Barry, 1991, p. 43).

Continuitatea familiei este urmărită, de regulă, ca sursă a sprijinului social, a vieţii şi, la bătrâneţe, chiar a supravieţuirii. În aceste condiţii:

„se vor evita certurile cu rudele. Chiar dacă ostilitatea sau incompatibilităţile personalităţilor există, aceste sentimente vor fi ocultate pentru a păstra, cel puţin, o aparenţă a armoniei familiale. [...] Independenţa, aşa cum o înţelegem noi, ar fi considerată nu doar ca o marcă a excentricităţii şi egoismului, ci nebunie sfidând raţiunea” (Schlegel şi Barry, 1991, pp. 44-45).

În comparaţie cu adolescenţa din lumea occidentală, observaţiile făcute asupra unui mare eşantion de societăţi arată că adolescenţii sunt utili familiei şi comunităţii lor. Pe de altă parte, ei petrec cea mai mare parte a timpului lor mai ales cu adulţi de acelaşi sex (în 66% dintre societăţi pentru băieţi, 84% pentru fete) decât în grupuri de egali (respectiv 17% şi 5%).

După adolescenţă, dacă intrarea în lumea adulţilor este întârziată, întâlnim un stadiu adiţional: „tinereţea”, stadiu în cursul căruia este posibil să se încerce diverse ocupaţii şi parteneri de căsătorie. Aceasta este valabil nu numai pentru societăţile occidentale actuale (cf., de exemplu, Galland, 1991), ci şi pentru societăţile studiate de Schlegel şi Barry, în 25% din cazuri pentru băieţi şi 20% pentru fete. E vorba, în special, de societăţi împărţite pe clase de vârstă, ca numeroasele societăţi din Africa, precum Xhosa din Africa de Sud, Sénoufo din Coasta de Fildeş, Masai din Kenya sau chiar Kikuyu din Kenya despre care vom vorbi mai departe.

Pe scurt, reiese din acest studiu holocultural imaginea unei adolescenţe în acelaşi timp universale ca stadiu, dar foarte diversă din punct de vedere cultural în ceea ce priveşte manifestările sale, în cursul căreia existenţa tensiunilor este normală şi chiar, într-o mică măsură, comportamentul antisocial (în 44% dintre societăţi pentru

băieţi, 18% pentru fete), dar nu e vorba realmente de o perioadă de „criză". Problemele adolescenţei în societatea occidentală par a fi legate de o prea lungă perioadă a adolescenţei şi tinereţii, fără marcaj clar printr-un ritual de trecere, cu un rol productiv mic sau chiar inexistent, fără datoria de educare a fraţilor şi surorilor mai mici şi excluderea activităţilor adulţilor. Revolta împotriva părinţilor şi separarea de familie par a fi „sarcini de dezvoltare" specifice societăţilor care valorizează independenţa şi individualismul.

Acest context global fiind stabilit, poate fi interesant să ne întoarcem acum la o serie de studii de caz, care ilustrează influenţa schimbării sociale asupra reprezentărilor sociale ale adolescenţei.

Studii de caz etnografice: schimbarea socială

Studiile holoculturale utilizează documentaţia etnografică existentă, altfel spus, cercetătorii scot la lumină informaţii pe o temă particulară, ca adolescenţa, din ansamblul datelor disponibile. În mod inevitabil, datele sunt mai puţin bogate în etnografiile generale decât cele provenind din studii care au, în mod direct, ca obiectiv adolescenţa. Într-un proiect intitulat „*Adolescents in a changing world*", lansat la începutul anilor '80 de John şi Beatrice Whiting de la Harvard Graduate School of Education, etnologii (în majoritatea cazurilor cupluri, pentru a putea interoga şi fete şi băieţi) au fost trimişi în locuri în care lucraseră şi înainte, pentru a studia specificul adolescenţei, utilizând, mai mult sau mai puţin, aceleaşi metode. Să examinăm pe scurt patru rapoarte publicate în urma acestui proiect în colaborare.

Unul dintre aceste studii (Hollos şi Leis, 1989) ne duce în delta Nigerului, în Nigeria, în două sate Ijo. În mod tradiţional, fetele se căsătoresc de tinere, în pragul pubertăţii; clitoridectomia era practicată doar în unul din cele două sate şi nu exista nici un alt ritual de trecere. Băieţii treceau printr-un grup al „tineretului", în care trebuiau să efectueze munci importante pentru comunitate şi nu se căsătoreau decât pe la 20 de ani.

Introducerea şcolarităţii a generat o prelungire a adolescenţei şi o perioadă de tinereţe, mai ales pentru fete. E vorba, însă, pentru ambele sexe de o perioadă relativ uşoară şi agreabilă, fără conflicte majore, anxietate, stres sau delincvenţă. Şcoala neputând garanta un loc de muncă, tinerii nu o iau prea în serios; ei petrec mai mult

timp acasă, făcând mici servicii şi fac naveta între oraş şi sat. Relaţiile sexuale sunt văzute ca o distracţie, iar o sarcină premaritală nu numai că nu are nici o consecinţă, dar ajută tânăra femeie să-şi dovedească fertilitatea şi, deci, să-şi găsească un soţ. Tinerii Ijo nu trebuie să devină autonomi faţă de familia lor ; dimpotrivă, între părinţi şi tineri se stabileşte un sprijin reciproc pentru toată viaţa. [...]

O viziune mult mai pesimistă asupra efectelor schimbării sociale şi, în special, ale şcolarizării ne oferă un studiu asupra adolescenţilor Kikuyu din Kenya (Worthman, 1986 ; Worthman, 1987 ; Worthman şi Whiting, 1987). În mod tradiţional, băieţii treceau prin două grupe de vârstă de câte 9 ani fiecare, „războinicii juniori" şi „războinicii seniori" ; sarcina lor era de a apăra satul şi vitele şi primeau o pregătire de tip militar. Ei se căsătoreau în jurul vârstei de 26 de ani, devenind „tineri adulţi". Iniţierea cuprindea o instrucţie explicită în practici şi reguli asupra relaţiilor sexuale. Ca războinici seniori, ei dormeau într-o casă comună care le era rezervată şi erau înconjuraţi de fete mai tinere decât ei, cu care se dedau jocurilor sexuale după reguli foarte stricte, controlate de ceilalţi membri ai grupului. În particular, le era interzis să atingă zonele genitale, iar tânăra purta o fustă de piele pe care o strângea între gambe. Ea nu accepta relaţii sexuale complete decât cu un tânăr cu care dorea să se căsătorească şi se căsătorea, de obicei, în jurul vârstei de 19 ani.

Actualmente, şcoala a înlocuit grupurile de vârstă ca situaţie instituţională pentru alegerea unui partener de căsătorie, dar programul nu comportă nici un fel de educaţie sexuală. Aşteptările parentale produc o puternică ambivalenţă, fiind diferite în cazul fetelor şi al băieţilor. Morala creştină încurajează tinerele la „virtutea virginităţii". Băieţii, dimpotrivă, imediat după circumcizie, în jurul vârstei de 16 ani, primesc o casă individuală în cadrul concesiunii familiale, în care comportamentul sexual nu este reglat nici de adulţi, nici de cei de vârsta lui. „În aceste circumstanţe, scriu Worthman şi Whiting (1987, p. 158), este uimitor că sarcinile nedorite nu sunt mai numeroase".

Este, bineînţeles, dificil să comparăm aceste două cercetări în Africa, deoarece situaţiile sunt diferite din numeroase puncte de vedere. Se vede, totuşi, în mod clar, ce pondere pot lua factorii de aculturaţie, în special şcolarizarea şi religia, dacă ei schimbă prea radical şi prea rapid concepţiile şi practicile educative relative la adolescenţă.

Constatări similare ne vin dintr-o serie de cercetări asupra urbanizării rapide şi occidentalizării în Coasta de Fildeş. Bassitche (1991), de exemplu, relevă că noul drept matrimonial care instaurează familia nucleară „nu a avut doar consecinţe pozitive asupra funcţiei familiei. Ea (familia nucleară – n.t.) a făcut, de asemenea, fragile relaţiile matrimoniale (divorţuri) şi a favorizat inadaptarea socială, între care delincvenţa la tineri" (p. 73). În familiile abidjaneze dintr-un mediu mai înstărit, spune el, părinţii încredinţează adesea educaţia personalului casnic şi se ocupă puţin de copiii lor, mulţumindu-se să-i hrănească şi să le ofere gratificaţii economice. Contează doar notele bune de la şcoală. Într-o asemenea ambianţă familială, „relaţiile dintre părinţi şi copii se desfăşoară pe o bază de neînţelegere, ceea ce nu favorizează totdeauna integrarea familială şi socială a tânărului" (p. 76).

Într-o altă cercetare în Coasta de Fildeş, acoperind deceniul 1980-1991, Delafosse, Fourasté şi Gbobouo (1993) constată o degradare rapidă a condiţiilor adolescenţei, mai ales în marile oraşe. Dificultăţile identitare sunt puternic legate de condiţiile socioeconomice şi de aculturaţie. „Variabilele analizate arată o adaptare defectuoasă a tinerilor, prinşi în menghină între exigenţele mediului tradiţional şi cererile pregnante ale occidentalizării. Este vorba de un *«entre--deux»* [...]. De aici iau naştere *situaţiile de eşec*, de *criză identitară*, de *dublă constrângere*" (pp. 157-158). O „patologie a crizei" se instalează din 1983, o dată cu creşterea tentativelor de suicid şi apariţia toxicomaniei. Între 1985 şi 1989, există o creştere a interpelărilor poliţiei şi justiţiei cu:

1. creşterea importantă a conduitelor de dependenţă: consum de bere şi alte băuturi alcoolice, canabis, amfetamine, cocaină, heroină etc.;
2. creşterea majoră a heteroagresivităţii: violenţă faţă de celălalt, trecerea la acţiuni armate etc.;
3. creşterea neliniştitoare a tentativelor de suicid;
4. creşterea relativă a prostituţiei feminine şi masculine (pp. 158-159).

În seria studiilor coordonate la Harvard, alte două monografii dezvăluie efectele nefaste ale unei schimbări sociale prea rapide, cu mari diferenţe, totuşi, în funcţie de circumstanţe. Cercetarea lui Burbank (1987; 1988a; 1988b) se referă la aborigenii dintr-o

comunitate mică din nordul Australiei. În mod tradiţional, căsătoria poligamă se făcea între o fată prepuberă şi un bărbat mult mai în vârstă decât ea, ales de familie din clanul apropiat. Problema relaţiilor sexuale înainte de căsătorie nu se punea, deci. Actualmente, adulţii încearcă permanent să impună aceste reguli tradiţionale, dar televiziunea, filmele, învăţământul misionar, şcolarizarea şi legislaţia australiană au creat norme noi. Căsătoria nu este autorizată înainte de 16 ani, şcoala constituie un grup mixt, în care întâlnirile sunt uşurate, iar mijloacele de comunicare răspândesc norma occidentală a iubirii romantice. Se creează, astfel, un conflict între aşteptările părinţilor şi comportamentul adolescenţilor, conflict centrat aparent pe relaţiile sexuale, dar bazat, de fapt, pe teama unei perturbări a sistemului social prin căsătorii „incorecte" (cu o persoană dintr-un clan nepotrivit) în care „nu s-ar mai şti cum să-l numească pe copil" (Burbank, 1988a, p. 120).

Această reacţie la schimbarea socială este complet diferită de cea pe care Condon (1987, 1990) a descris-o pentru o comunitate mică din Holman, în Marele Nord canadian, în care el a lucrat în trei rânduri, între 1978 şi 1988). În mod tradiţional, o perioadă a adolescenţei debutând către 10-13 ani era desemnată printr-un termen specific, dar nu era marcată de nici un ritual; pur şi simplu, fetele erau informate asupra bunei rânduieli şi trebuiau să se ocupe de treburi gospodăreşti, în timp ce băieţii începeau să-i însoţească pe bărbaţi la vânătoare. Fata se căsătorea înaintea pubertăţii cu un bărbat ales de părinţi, dar regulile nu erau foarte stricte; fata putea să refuze sau părinţii puteau să-şi schimbe părerea. Viitorul soţ intra în familia logodnicei sale şi trebuia să contribuie cu anumite servicii, dar nu era considerat nici adult, nici căsătorit înainte de a fi vânat un animal mare (în general, către 17-18 ani). Cuplul putea atunci să se separe de familie. Nu exista ceremonie de căsătorie, iar primii doi ani erau consideraţi ca o perioadă de probă, după care separările erau rare.

Actualmente, adolescenţa s-a prelungit şi e urmată de o perioadă de tinereţe în cursul căreia băieţii şi fetele pot locui împreună la părinţi; ei îşi întemeiază propria lor familie, în medie, în jur de 19 ani pentru fete şi 21 de ani pentru băieţi. Relaţiile sexuale premaritale sunt, deci, tolerate, chiar dacă rămân discrete. Fetele au ceea ce Condon numeşte „sindromul parka": sunt foarte pudice şi

se îngrijesc de decenţa vestimentaţiei îndată ce se apropie un băiat. Înaintea introducerii televiziunii, în 1980, nu arătau nici un semn de afecţiune în public, în timp ce astăzi a devenit ceva curent. Părinţilor le place să vadă relaţii stabile, iar unii tineri îşi ascund iubirile lor pentru a nu se simţi împinşi către relaţii mai de durată. Nu există educaţie sexuală nici din partea şcolii, nici din partea părinţilor şi, în ciuda distribuirii gratuite a prezervativelor în dispensare, măsurile contraceptive nu sunt folosite în mod sistematic. Sarcinile premaritale sunt bine primite de părinţi. Tânăra mamă poate fie să decidă păstrarea copilului şi primeşte, în acest caz, toată atenţia şi sprijinul de care are nevoie, fie să-l dea în adopţie, în general propriilor părinţi (care, în acest caz, vor creşte copilul după ce mama pleacă).

Prin numeroase alte aspecte, viaţa adolescenţilor şi tinerilor din Holman se desfăşoară într-o atmosferă de mare libertate ; fetele şi băieţii pleacă şi se întorc când vor şi nu trebuie să anunţe părinţii decât dacă absentează pentru o activitate în mod potenţial periculoasă (de exemplu, pentru a se scălda sau pentru a pescui). Ei au, în general, un orar zilnic total diferit de cel al părinţilor şi petrec cea mai mare parte a timpului în activităţi distractive (sport, televiziune).

În această comunitate, au apărut totuşi tensiuni în ultimul deceniu, care se manifestă mai ales prin violenţa legată de abuzul de alcool şi prin creşterea suicidului la tineri. Acolo unde nu existase niciodată un post de poliţie, comunitatea a cerut unul în 1988. Condon (1990) atribuie acest stres decalajului dintre nivelul de aspiraţie ridicat (influenţat de sistemul de valori importat prin şcoală şi televiziune) şi posibilităţile economice foarte limitate. Tinerii, dacă vor să-şi pună în valoare pregătirea, trebuie să părăsească propria comunitate sau să accepte locuri de muncă temporare şi să depindă de asistenţa socială. [...]

Factori de stres şi adaptare

Plecând de la aceste date, putem încerca acum să identificăm câţiva factori care uşurează trecerea de la copilărie la adolescenţă sau, dimpotrivă, o fac mai problematică.

Există, întâi de toate, schimbarea socială rapidă. Fiecare societate găsise modul său de organizare a acestei perioade-cheie a vieţii, adesea de o manieră care să permită evitarea problemelor. Bineînţeles,

aceste soluţii sunt considerate acum, aproape totdeauna, ca anacronice: a căsători fetele înaintea pubertăţii, a impune adolescenţilor respectul absolut al tradiţiilor prin ritualuri de trecere dureroase sau a-i înrola în grupuri războinice... Principiul relativităţii culturale, drag etnologiei, ne poate duce la respectarea acestor tradiţii acolo unde există încă, dar nu ne obligă să aderăm la ele. Îndeosebi tinerii înşişi nu mai subscriu totdeauna la ele. Dimpotrivă, este clar că exemplele de stres raportate de studiile etnologice sunt legate mai ales de o aculturaţie rapidă, de fapt, de occidentalizare şi de schimbarea valorilor (individualism, competiţie etc.), adusă în special de biserică, şcoală şi media.

Acolo unde o societate reuşeşte, în ciuda schimbării sociale inevitabile, să menţină o identitate culturală puternică şi să salveze anumite valori, ca solidaritatea familială, problemele sunt mai puţine. Această continuitate permite menţinerea structurilor de susţinere. Este cazul locuitorilor Ijo din Nigeria sau al inuiţilor din Holman (cel puţin, la începutul cercetării lui Coleman), dar s-ar putea cita, de asemenea, locuitorii Ga din Ghana, cei din Accra anilor '70 (Kalu, 1976), chinezii din Hawai studiaţi de Hsu, Watrous şi Lord (1961), nayarii din Kerala (Gokulanathan, 1976) sau diferite situaţii din Asia de sud-est, cum sunt în Filipine şi Malaiezia (Yangco, 1984), sau Bonerate (Broch, 1990) şi Bali (Jensen şi Suryani, 1992) în Indonezia. În toate aceste cazuri, reprezentarea socială a adolescenţei nu includea una din „sarcinile de dezvoltare" (Havighurst, 1984; Flammer, 1991; Flammer şi Avramakis, 1991) importante în societăţile occidentale, care este aceea de a deveni independent de părinţi.

Continuitatea este importantă nu numai în timp, ci şi între instituţii, la nivelul coordonării între valorile familiale şi cele ale şcolii, sau chiar între sistemul educativ şi câmpul muncii (Coté, 1994).

Flexibilitatea şi toleranţa părinţilor, în special faţă de activităţile sexuale premaritale ale fetelor (a căror probabilitate creşte, desigur, pe măsura prelungirii celibatului), uşurează, fără îndoială, lucrurile, cum am văzut în cazul locuitorilor Ijo sau în cel al inuiţilor. Dar virginitatea înainte de căsătorie rămâne regula, se pare, acceptată fără discuţie la nayarii din Kerala şi la tinerii din Bonerate şi Bali, potrivit studiilor menţionate mai sus, fără a genera totuşi o adolescenţă problematică. Gradul de toleranţă a sexualităţii înainte de

căsătorie depinde de numeroşi factori ai structurii sociale şi economice (Barry şi Schlegel, 1986; Broude, 1975; Hollos şi Leis, 1986; Schlegel şi Barry, 1991; Whiting, Burbank şi Ratner, 1986), dar nu pare a fi, contrar a ceea ce se putea crede în urma afirmaţiilor lui M. Mead, un factor preponderent în prezenţa sau absenţa stresului. Dimpotrivă, dacă survine o sarcină, maniera de a accepta şi trata mama adolescentă (de a o susţine sau a o respinge, de a bloca sau nu alegerile sale profesionale etc.) este de primă importanţă (vezi, de exemplu, Olguin, 1993). Găsim, la acest nivel, diferenţe serioase chiar între naţiunile occidentale sau între subgrupurile sociale din aceste naţiuni.

Una din sarcinile principale din perioada adolescenţei o constituie învăţarea rolurilor adulţilor. De altfel, cum am constatat din datele raportate de Schlegel şi Barry (1991), în majoritatea societăţilor adolescenţii îşi petrec cea mai mare parte a timpului cu adulţii. Ei au, deci, modele clare.

Aceasta este, însă, fără îndoială, mai uşor de realizat în societăţile cu schimbare lentă (mai ales în societăţile postfigurative şi cofigurative, decât în cele prefigurative, după Mead).

Învăţarea acestor roluri ar trebui să le asigure tinerilor acceptarea deplină în societatea adulţilor. Aceasta era una din funcţiile ritualurilor de trecere, în special în cea de a treia fază, după Van Gennep (1909), cea a integrării. Astăzi, însă, lumea adulţilor caută, mai degrabă, să-şi păstreze privilegiile, fie că e vorba de putere sau, pur şi simplu, de locurile de muncă. Această situaţie nu e independentă de starea demografică, în special acolo unde cohortele de tineri între 15 şi 19 ani sunt foarte importante şi, în consecinţă, presiunea pe o piaţă restrânsă a muncii este puternică. Acest fenomen nu este specific micilor comunităţi izolate, cum este cea a inuiţilor din Holman, ci se regăseşte, de fapt, într-o manieră foarte generală, mai ales în ţările sărace, dar acum, aproape în egală măsură, şi în ţările bogate. Prelungirea adolescenţei şi a tinereţii şi marginalizarea lor în raport cu sistemul de producţie constituie una dintre modalităţile de a împiedica această fază a integrării. În societăţile multiculturale se poate vorbi şi de un factor care se cumulează cu alte excluderi, de exemplu, pe baze etnice.

Am relevat deja, mai sus, importanţa continuităţii şi coerenţei sistemelor de valori. La acest nivel există, probabil, cele mai multe probleme ale societăţilor occidentale şi, prin extensie, ale

occidentalizării altor societăți legate de mondializarea economiei. De exemplu, mesajul principal difuzat de mijloacele de comunicare este clar: consumați! Or, tinerii sunt împiedicați să-și câștige existența și sunt menținuți într-o dependență economică cât mai mult posibil. Sau sunt predicate toleranța și cooperarea, în timp ce instituția școlară generează competiția și supunerea față de un model unic, se învață despre înțelegere internațională, drepturile omului și pace, în timp ce modelul oferit atât de filme, cât și de alegerea informațiilor cotidiene reflectă o banalizare a violenței.

În concluzie, comportamentele problematice ale adolescenței și tinereții sunt într-adevăr un fapt de cultură; ele nu rezidă atât în adolescenți și tineri, cât în reprezentările sociale pe care adulții și le fac asupra acestei perioade a vieții.

B. Adolescență, violență, societate[1]: perspective interculturale

Reflecția asupra acestei probleme se bazează pe contribuțiile antropologiei culturale și psihologiei interculturale, examinând, pe de o parte, generalizările bazate pe metoda „holoculturală" (examenul comparativ al unui mare număr de societăți umane) și, pe de altă parte, studiile de caz. Vom studia mai întâi socializarea violenței, mai ales în raport cu perioada adolescenței: ce instituții (grupe de vârstă, inițiere sau lipsă de inițiere, modele de roluri etc.) favorizează agresivitatea acceptată (sau tolerată) de societate? O a doua parte va aborda problema violenței legate de schimbarea socială rapidă și aculturație (occidentalizare) și, în final, vom examina semnificația acestor date pentru societatea noastră.

În acest studiu, examinez condițiile sociale și practicile socializării legate de apariția comportamentelor violente[2] în adolescență și tinerețe, din trei puncte de vedere: 1) demersul „hologeistic", adică studiul comparativ al tuturor societăților umane așa cum au fost descrise de etnologi în trecut; 2) descrierile adolescenței în anumite cazuri ilustrative ale societăților actuale marcate de o schimbare socială rapidă; 3) analogii între aceste observații și socializarea pentru violență în societățile occidentale actuale.

Aceste reflecţii provin dintr-o lectură selectivă a literaturii asupra adolescenţei şi tinereţii, mai ales în antropologia culturală şi psihologia interculturală, având ca problematică ansamblul condiţiilor sociale care favorizează sau defavorizează trecerea armonioasă de la copilărie la vârsta adultă (Dasen, sub tipar).

Demersul „hologeistic"

Comparând observaţiile asupra unui mare număr de societăţi, pe cât posibil independente unele de celelalte, putem nu numai să ne documentăm asupra variabilităţii unui fenomen, ci şi să încercăm să identificăm corelaţii între un comportament (precum violenţa) şi condiţiile sociale în care el se produce sau antecedentele în practicile socializării. Găsesc necesară plasarea observaţiilor etnologice într-o perspectivă globală, în ciuda diverselor probleme legate de utilizarea acestei metode (Segall, 1989).

Într-o cercetare realizată pe un eşantion de 186 societăţi, Schlegel şi Barry (1991) spun că adolescenţa este un stadiu social observabil în toate societăţile, chiar dacă ia forme foarte diferite, urmat, dacă intrarea în lumea adulţilor este întârziată, de un stadiu al tinereţii în 25% din societăţi pentru băieţi şi în 20% pentru fete. Contrar stereotipului obişnuit, nu e vorba în general de o perioadă de criză, chiar dacă, în toate cazurile, există tensiuni ce provin din sarcini de dezvoltare importante de îndeplinit în această perioadă. O formă sau alta de comportament antisocial[3] este aşteptată în adolescenţă (adică este considerată normală, chiar dacă o condamnăm) în 44% din societăţi pentru băieţi şi în 18% pentru fete, dar un comportament violent nu este aşteptat decât în 13% din societăţi pentru băieţi şi 3% pentru fete. Totuşi, este vorba de o violenţă relativ restrânsă (care nu cauzează niciodată moartea).

Putem concluziona, din aceste prime date, că, în adolescenţă, comportamentul violent este departe de a fi universal; el este, de fapt, de-a dreptul excepţional. Aceasta contrazice, dintr-o dată, toată teoria care ar înţelege violenţa ca înscrisă în gene şi, deci, inevitabilă (cf. *Le manifeste de Séville*, 1986). Există, fără îndoială, un fundament biologic al violenţei, dar care e modulat de cultură. Dacă violenţa există în toate societăţile, acestea din urmă au căutat, în consecinţă, toate mijloacele pentru a o controla (Segall, Ember şi Ember, sub tipar).

Schlegel şi Barry compară societăţile în care un comportament violent este considerat normal la băieţii adolescenţi cu cele care se aşteaptă la absenţa acestuia (sau se aşteaptă la alte forme de comportament antisocial, precum furtul). Aceste societăţi sunt caracterizate prin practici educative de preferinţă severe[4] şi o socializare a controlului de sine („*self-restraint*"); ele nu încurajează nici încrederea în celălalt, nici conformitatea şi favorizează mai curând competiţia între egali decât cooperarea. În aceste societăţi există deseori necesitatea de a face opţiuni profesionale în timpul adolescenţei; pe de altă parte, un comportament antisocial sau deviant este relativ frecvent la adulţi (şi serveşte, deci, ca model de imitat).

Schlegel şi Barry concluzionează că, în general, agresivitatea este redusă în special dacă adolescenţii sunt frecvent în contact cu adulţii, cum este cazul structurii familiale care cuprinde mai multe generaţii şi numeroşi adulţi, alţii decât părinţii. Familia nucleară pare să incite la agresivitate, în special pe fete. În cazul băieţilor, există o corelaţie între agresivitatea în perioada adolescenţei şi lipsa de contact cu tatăl în timpul copilăriei.

Această concluzie se aseamănă cu cea a altor studii bazate pe un demers hologeistic, cum sunt cele ale lui B. Whiting (1965) şi J. Whiting (1990) sau cele ale lui Segall (1988, Segall şi Knaak, 1989): în societăţile în care se remarcă absenţa (reală sau simbolică) a tatălui în educaţia tinerilor băieţi, aceştia şi-ar dezvolta o identitate feminină[5]. În adolescenţă, în societăţile în care există o mare diferenţă de roluri în funcţie de sex şi în care bărbaţii deţin puterea, băiatul trebuie să treacă la o identitate masculină pentru a fi acceptat ca adult. Ritualurile trecerii la adolescenţă ar avea tocmai această funcţie, dar în societăţile în care nu există ceremonie de iniţiere, adolescenţii ajung să exagereze comportamentele masculine, de exemplu, sub forma comportamentelor violente. În alţi termeni, delincvenţa juvenilă ar fi un fel de autoiniţiere.

Un alt fenomen este socializarea pentru violenţă. Când violenţa este acceptată sau cel puţin frecventă în lumea adultă, ea devine un model acceptabil sau implicit pentru copii. Violenţa poate fi inclusă în sistemul de valori şi instituţionalizată[6]. Războiul, pregătirea pentru război sunt asemenea exemple. Cum remarcă Segall, Ember şi Ember, Erasmus a emis încă din 1514 ipoteza că legitimarea violenţei de către stat, pe care o reprezintă războiul, poate duce la o

creştere a violenţei civile. Cercetarea a verificat din plin această ipoteză [...]. Autorii relevă, de asemenea, că, în general, diferitele forme de violenţă sunt legate între ele: de exemplu, cercetările holoculturale arată că societăţile care poartă mai des războaie practică, în egală măsură, mai multe sporturi violente.

Violenţa poate fi, de asemenea, instituţionalizată în grupurile de egali. Două aspecte interesante trebuie relevate în studiul lui Schlegel şi Barry:

1) Comportamentul antisocial este mai frecvent când adolescenţa reprezintă o ruptură netă de copilărie, când adolescenţii se disting în mod clar de adulţi prin înfăţişarea lor şi când există un grup de egali care are un nume.
2) Comportamentul antisocial este mai frecvent când aceste grupuri de egali desfăşoară activităţi militare (ceea ce confirmă studiile deja menţionate) sau activităţi religioase (ceea ce este poate mai surprinzător).

Unele societăţi cuprind grupe de vârstă în care tânărul este iniţiat ca războinic şi în care violenţa este puternic valorizată. [...] Potrivit cercetărilor holoculturale, recursul frecvent la luptă pare legat de o „frică de natură", adică de imprevizibilitatea resurselor (Segall, Ember şi Ember, sub tipar). Putem, totuşi, să ne întrebăm dacă această concluzie se poate extinde la societăţile actuale, întrucât cele ce instituie o socializare pentru violenţă şi pentru luptă nu sunt în mod necesar cele care duc lipsă de resurse.

Cercetări etnologice, psihologice şi de ştiinţele educaţiei

Ambiguitatea care persistă asupra valabilităţii rezultatelor cercetărilor holoculturale cînd acestea sunt generalizate la societăţile actuale ne determină să analizăm câteva cercetări din diverse ştiinţe sociale asupra adolescenţei în diferite contexte culturale actuale. Spaţiul nu ne permite să cităm decât câteva exemple reprezentative. Ceea ce m-a surprins în studierea unei mari părţi din literatura de specialitate a fost măsura în care problemele adolescenţei, în ansamblul lor, şi violenţa, în special, sunt legate direct de o schimbare socială foarte rapidă. În schimb, „când o societate reuşeşte, în ciuda schimbării sociale inevitabile, să menţină o identitate culturală puternică şi să

salveze anumite valori, ca solidaritatea familială, apar cele mai puține probleme" (Dasen, sub tipar).

Condon (1987; 1990), de exemplu, a studiat o comunitate mică din nordul Canadei, între 1978 și 1988; el descrie apariția violenței (adesea legată de alcool) sub influența aculturației, îndeosebi efectele coruptive ale școlarizării în internate în afara comunității și, mai ales, ale televiziunii, introdusă în 1980.

O altă cercetare în care creșterea semnificativă a violenței a fost observată printr-un studiu longitudinal este cea a unei echipe de psihiatri și psihologi de pe Coasta de Fildeș (Delafosse, Fourasté și Gbobouo, 1993). Și în acest caz, schimbările sociale rapide, mai ales în marile orașe, sunt puse în cauză: „Variabilele analizate arată o adaptare defectuoasă a tinerilor, prinși în menghină între exigențele mediului tradițional și cererile pregnante ale occidentalizării" (pp. 157-158). Dacă acești autori atribuie problemele factorilor economici și sociopolitici, alți cercetători psihologi din aceeași regiune evocă mai degrabă efectele aculturației asupra instabilității familiei și practicile educative.

Bassitché (1991) descrie familii urbane care valorizează considerabil succesul școlar, dar nu răspund nevoilor afective ale copiilor.

Koudou (1993) se bazează pe studiile asupra „identității negative" (Malewska-Peyre, 1990) a emigranților maghrebieni din Franța[7] și le transpune în domeniul practicilor educative parentale. Contrar studiilor lui Malewska-Peyre, în care identitatea negativă a emigranților vine dintr-o respingere a societății majoritare, în acest caz ar fi vorba de o respingere individuală în familie. Interogând părinții minorilor neadaptați social, el constată că aceștia au o imagine devalorizantă asupra propriilor copii și îi resping. Autorul vorbește mai ales de absența sau de neglijența tatălui în integrarea socială a copilului, împărtășind astfel punctele de vedere exprimate în studiile menționate mai sus.

Studiile asupra dezvoltării violenței în țările sărace, în special în centrele urbane devenite uriașe prin exodul rural, sunt atât de numeroase încât îmi este imposibil să le citez în prezentul articol. Nu voi lua, deci, decât un singur exemplu, cel al Trinidadului. Două conferințe în domeniul științelor educației susținute la Univesitatea din India de Vest (Lee, 1991; McIntosh, 1990) descriu o dezvoltare recentă dar masivă a violenței, atât în societate, în general, cât și în

şcoală. Autorii critică înfiinţarea de instituţii şcolare prea mari şi impersonale, cuprinzând între 1500 şi 1900 de elevi şi un sistem şcolar prea selectiv, care produce o „psihologie a eşecului", în special o lipsă de respect de sine. O analiză naţională a violenţei în şcoală, condusă în 1989, a identificat, de asemenea, variabile familiale: locuinţe instabile şi schimbări frecvente ale figurilor parentale, neglijenţă în educaţia familială, dar şi o presiune mai mare a părinţilor faţă de succesul şcolar[8].

Printre alţi factori, autorii relevă, în egală măsură, dificultăţile economice (în special, lipsa locurilor de muncă potrivite pregătirii) şi televiziunea, care abundă în filme nord-americane, adesea violente. Stilul de viaţă prezentat de media exercită o mare atracţie, ceea ce amplifică frustrarea în raport cu nivelul de aspiraţie şi impactul violenţei ca valoare exemplară. [...]

Socializarea pentru violenţă în societăţile occidentale

Cititorul va găsi, fără îndoială, numeroase analogii între ceea ce a fost descris până aici şi analiza pe care Heitmeyer (1992)[9] o face „dezintegrării", ca primă cauză a violenţei la tinerii germani. Astfel, violenţa nu este o caracteristică personală, nu este un element de caracter, ci rezultatul unei interacţiuni cu condiţiile şi situaţiile sociale [...].

Din cauza schimbării sociale rapide, există, după Heitmeyer: 1) o diminuare la nivelul relaţiilor sociale; 2) o diminuare a participării în instituţii; 3) o diminuare a acordului asupra normelor şi valorilor comune, pe scurt, o diminuare a apartenenţei culturale. Individualizarea[10] este marcată, totodată, de o libertate de alegere mai mare şi de necesitatea de a face faţă unor sarcini de dezvoltare mereu mai complexe şi aceasta, în absenţa controlului social. Heitmeyer acuză, în egală măsură, dinamica familială, absenţa sau abandonul părinţilor, practicile educative inconsistente, divorţul, familiile prea restrânse, care nu mai oferă copilului şansa socializării printr-un frate sau o soră. [...]

Heitmeyer vorbeşte, de asemenea, de o împărţire a timpului şi spaţiului după ritmul vieţii; aceasta ne duce cu gândul la descrierea pe care o face Sinha (1988) impactului aculturaţiei asupra socializării

familiale în India sau, spune el, într-un context în care domină imprevizibilul; putem crede că este chiar mai mult cazul Indiei, decât al Germaniei. Una din marile probleme care se pun este cum realizăm globalizarea evitând efectele coruptive ale occidentalizării. Heitmeyer (1992, p. 82) insistă asupra violenţei ca model comportamental, o violenţă „normală", cotidiană, banalizată. [...] Printre instituţiile care conferă această legitimitate violenţei, Heitmeyer (1992, p. 77) evocă şi mijloacele de comunicare în masă, care transmit mesajul „dass sich Gewalt lohnt" (crima „scuzabilă").

Asupra acestei socializări pentru violenţă aş dori să insist în final. Aceasta nu este apanajul societăţilor primitive care-şi formează tinerii pentru a lupta împotriva triburilor vecine şi a le fura femeile şi vitele. Ea este, de asemenea, problema societăţii noastre, zise civilizate, care instituie violenţa în practicile sale de socializare, în armată, desigur, dar uneori şi în şcoală (Balegamire-Bazilasche, 1994; Mark şi Rovero, 1993) sau chiar în anumite aspecte ale vieţii politice, ca dreptul de azil (Caloz-Tschopp, Clevenot şi Tschopp, 1994).

Elveţia începe să fie preocupată de această problemă, iar tematica se înscrie în proiectul de realizare a programului naţional de cercetare a violenţei lansat recent. Însă nicăieri, cred, problematica nu este atât de copleşitoare ca în Statele Unite. E suficient să petreci acolo câteva săptămâni, pentru a vedea în ce măsură întreaga societate e gata să accepte violenţa ca normă cotidiană. Cei bogaţi se apără de violenţă închizându-se în ghetouri strălucitoare. Şcolile instalează detectori de arme metalice, dar le restituie elevilor armele după ore. Părinţii îi învaţă pe copii să nu aibă încredere în nimeni, să nu deschidă uşa casei unei persoane necunoscute, să nu salute un trecător: îi socializează pentru neîncredere. O plimbare familială până la un supermagazin nu se mai face fără un plan de bătaie: trebuie prevăzut cine va duce sacoşele până la maşină pentru a nu fi agresaţi pe drum sau pentru a nu li se fura cheile. „Ştirile" la televiziune conţin mai ales diverse crime comise prin împrejurimi sau, mai mult, când este vorba de vreun personaj sportiv celebru, reflectă zi de zi spectacolul ridicol al „justiţiei" de clasă.

Situaţia este deplânsă în Statele Unite şi nu trece o zi fără o dezbatere televizată pe acest subiect. Dar, din punct de vedere politic, nu se schimbă nimic. Interesele comerciale sunt prea puternice pentru a interzice vânzarea armelor sau pentru a elimina banalizarea

violenţei la televiziune. Observăm aici slăbiciunea impactului ştiinţelor sociale. După mai bine de 20 de ani, cercetările, atât experimentale, cât şi corelaţionale şi longitudinale, au demonstrat, fără nici o îndoială, impactul violenţei de la televiziune asupra comportamentelor violente (Geen, 1983 ; Paik, 1994). Nu se face nimic, rezultatele cercetărilor rămân fără impact asupra deciziilor politice.

Dacă am descris aici aceste observaţii anecdotice, nu am făcut-o dintr-un antiamericanism primar, ci tocmai pentru că am fost în mod sincer speriat, în timpul unei recente şederi în Statele Unite, de întorsătura pe care o luase societatea americană. Heitmeyer pare să ne spună că societatea germană apucă pe acelaşi drum. Şi Franţa, cu periferiile sale „în afara legii"? Iar mâine, Elveţia? N-ar fi timpul să ţinem seama, în deciziile politice privind societatea noastră, de ceea ce ştiinţele sociale ne pot învăţa?

Traducere de Mariana Momanu

Note

1. Mulţumesc colegilor mei, Samir Basta, Néa Kipré, Pierre Marc, Marshall Segall şi Jean Tano pentru comentariile lor asupra unei versiuni anterioare a acestui text.
2. Înţeleg prin comportamente violente toate actele care aduc atingere integrităţii fizice a unei alte persoane sau persoanei în cauză ; acestea pot merge de la simpla încăierare la moarte ; în engleză se utilizează mai des termenul *aggression*.
3. În acest studiu, autorii au convenit să definească comportamentul antisocial ca o violare a normelor locale, care diferă mult de la o societate la alta. Această parte a studiului lor se raportează la un eşantion mai restrâns de 63 de societăţi, pentru care informaţiile pertinente ar fi disponibile. Absenţa informaţiilor asupra comportamentului antisocial în adolescenţă în alte etnografii indică, în sine, importanţa redusă a acestui fenomen.
4. De reţinut că cercetarea în psihologie şi în ştiinţele educaţiei a demonstrat de multă vreme că sancţiunea este nu numai ineficace, ci are ca efect pervers perpetuarea comportamentului punitiv, lucru dovedit, de exemplu, de studiul lui Marc şi Rovero (1993).
5. După aceste teorii, apropierea fizică şi psihică dintre mamă şi tânărul băiat (copii care sunt purtaţi în braţe, care dorm cu mama etc.) ar contribui la această identitate feminină problematică ; potrivit cercetării lui Schlegel şi Barry, comportamentul violent în timpul adolescenţei ar fi,

dimpotrivă, legat de o separare sau de relaţii lipsite de afectivitate între mamă şi micul copil. Nu este clar dacă e vorba aici de o contradicţie reală sau numai aparentă, legată, de exemplu, de distincţia dintre adolescenţă şi tinereţe.

6. Segall, Ember şi Ember relevă efectul pervers al ameninţării cu moartea, violenţă instituţionalizată: aceasta nu împiedică, ci, dimpotrivă, încurajează criminalitatea.
7. Numeroase cercetări leagă delincvenţa juvenilă de lipsa de respect de sine (*self-esteem*). E vorba aici de o altă teorie a învăţării sociale a violenţei, care ar merita o analiză mai aprofundată.
8. Rămâne, fără îndoială, de descoperit un echilibru între o lipsă de sprijin şi motivare pentru activitatea şcolară şi o supra-valorizare a competiţiei şi succesului şcolar. Regăsim această problematică în controversa din jurul comparaţiilor dintre şcoala din Statele Unite şi cea din Asia (în special, Japonia şi Taiwan); vezi, de exemplu, Ho (1994) şi Stevenson (1994).
9. Acest text al lui Heitmeyer a servit ca bază comună modulului din care face parte prezentul articol.
10. În ţările în care şcoala este un import ce datează din perioada colonială, unul dintre efectele cele mai marcante îl constituie favorizarea individualizării. Numeroase cercetări de psihologie interculturală se fac actualmente asupra dimensiunii „individualism-colectivism" (vezi, de exemplu, Kim, Triandis, Kagitçibasi, Choi şi Yoon, 1994).

Bibliografie

Ariès, P. (1960), *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*, Paris, Plon.

Balegamire-Bazilashe, J. (1994), „Éducation, développement et violence culturelle", în P. Avvanzino, J. Balegamire-Bazilashe, M.-J. Monsch şi P. Marc (eds.), *Regards sur la violence humaine et scolaire* (pp. 25-39), Neuchâtel, Univ. de Neuchâtel, Sciences de l'éducation (Vous avez dit... pédagogie, no. 32).

Barry, H. şi Schlegel, A. (1986), „Cultural Customs that Influence Sexual Freedom in Adolescence", în *Ethnology*, 25 (pp.151-162).

Bassitche, A. (1991), „L'Évolution des relations familiales comme indicateur du changement social en Côte d'Ivoire", în *Cahiers de Sociologie Économique et Culturelle*, 16 (pp. 67-83).

Berry, J.W., Poortinga, Y.H., Segall, M.H., şi Dasen, P.R. (eds.) (1992), *Cross-Cultural Psychology : Research and Applications*, Cambridge, Cambridge University Press.

Broch, H.B. (1990), *Growing up Agreeably. Bonerate Childhood Observed*, Honolulu, University of Hawaii Press.

Broude, G. (1975), „Norms of Premarital Sexual Behavior : A Cross--Cultural Study", în *Ethos*, 3 (pp. 381-402).

Burbank, V. (1987), „Premarital Sex Norms : Cultural Interpretations in an Australian Aboriginal Community", în *Ethos*, 15 (pp. 226-234).

Burbank, V. (1988a), *Aboriginal Adolescence : Maidenhood in an Australian Community*, New Brunswick, N.J., Rutgers University Press.

Burbank, V. (1988b), *Three Young Girls*, New Brunswick, New York, Rutgers University Press.

Caloz-Tschopp, M.C., Cievenot, A. şi Tschoop, M.P. (eds.) (1994), *Asile, violence, exclusion en Europe. Histoire, analyse, perspective*, Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation, Genève.

Condon, R.G. (1987), *Intuit Youths : Growth and Change in the Canadian Artic*, New Brunswick, N.J., Rutgers University Press.

Condon, R.G. (1990), *The Rise of Adolescence : Social Change and Life Stage Dilemmas in the Central Canadian Artic. Human Organization*, 49 (pp. 266-279).

Côté, J.E. (1994), *Adolescent Storm and Stress. An Evaluation of the Mead/Freeman Controversy*, Hillside, N.J., Lawrence Erlbaum.

Dasen, P. R. (sub tipar), „Représentations sociales de l'adolescence : une perspective interculturelle", în B. Bril, P.R. Dasen, B. Krewer şi

C. Sabatier (eds.), *Ethnothéories parentales et représentations de l'enfant et de l'adolescent: une perspective culturelle comparative*, Paris, L'Harmattan.

Davis, D.A. și Davis S.S. (1993), „Sexual Values in a Moroccan Town", în J.L. Walter și R. Malpass (eds.), *Psychology and Culture* (pp. 225-230), Boston, Allyn and Bacon.

Davis, S.S. și Davis D.A. (1989), *Adolescence in a Moroccan Town: Making Social Sense*, New Brunswick, New York, Rutgers University Press.

Delafosse, R.J.C., Fourasté, R.F. și Gbobouo, R. (1993), „Entre hier et demain: protocole d'étude des difficultés d'identité dans une population de jeunes Ivoiriens", în F. Tanon și G. Vermès (eds.), *L'individu et ses cultures* (pp. 156-164), Paris, L'Harmattan.

Esman, A.H. (1990), *Adolescence and Culture*, New York, Columbia University Press.

Flammer, A. (1991), „Entwicklungsaufgaben als Rituale? Entwicklungsaufgaben anstelle von Rituale?", în G. Klosinski (eds.), *Puberstätsriten, Äquivalente und Defizite in unserer Gesellschaft* (pp. 89-101), Bern, Hans Huber.

Flammer, A. și Avramakis, I. (1991), „Developmental Tasks – Where Do They Come From?", în M. von Cranach, W. Doise și G. Mugny (eds.), *Social Representations and the Social Bases of Knowledge* (pp. 56-63), Bern, Hans Huber.

Friedenberg, E.Z. (1973), „The Vanishing Adolescent: Adolescence: Self-Definition and Conflict", în H. Silverstein (ed.), *The Sociology of Youth: Evolution and Revolution* (pp. 109-118), New York, Macmillan.

Galland, O. (1991), *Sociologie de la jeunesse. L'entrée dans la vie*, Paris, Armand Colin.

Geen, R.G. (1983), „Aggression and Television Violence", în R.G. Geen și E.I. Donnerstein (eds.), *Aggression: Theoretical and Empirical Reviews*, vol. 2, *Issues in research* (pp. 103-125), New York, Academic Press.

Gokulanathan, K.S. (1976), „Adolescence in a Matriarchal Society: Changing Cultural and Social Patterns after Industrialization", în E. Fuchs (ed.), *Youth in a Changing World: Cross-Cultural Perspective on Adolescence* (pp. 253-257), Chicago, Aldine.

Hall, G.S. (1916), *Adolescence*, New York, Appleton.

Havighurst, R.J. (1948), *Developmental Task and Education*, New York, McKay.

Heitmeyer, W. (1992), „Soziale Desintegration und Gewait - Lebenswelten und - perspektiven von Jugendlichen", în *DVJJ - Journal*, 1-2 (138) (pp. 76-84).

Hollos, M. şi Leis, P.E. (1989), *Becoming Nigerian in Ijo Society*, New Brunswick, N.J., Rutgers University Press.

Hsu, F.L.K., Watrous, B.G. şi Lord, E.M. (1961), „Culture Pattern and Adolescent Behaviour", în *International Journal of Social Psychiatry*, 7 (pp. 33-53).

Huerre, P., Pagan-Reymond, M. şi Reymond, J.M. (1990), *L'adolescence n'existe pas : histoire des tribulations d'un artifice*, Paris, Éd. Universitaires.

Jensen, G.D. şi Surani, L.K. (1992), *The Balinese People. A Reinvestigation of Character*, Oxford, Oxford University Press.

Kagitçibasi, C. (1990), „Family and Socialization in Cross-Cultural Perspective : A Model of Change", în J.J. Berman (ed.), *Nebraska Symposium on Motivation 1989 : Cross-Cultural Perspectives* (pp. 135-200), Lincoln, Univesity of Nebraska Press.

Kim, U., Triandis, H.C., Kagitçibasi, C., Choi, S.C. şi Yoon, G. (eds.) (1994), *Individualism and Collectivism. Theory, Method and Applications,* Thousand Oaks, CA, Sage.

Koudou, O. (1993), „Pratiques éducatives parentales et identité négative chez les adolescents inadaptés sociaux en Côte d'Ivoire", în *Revue Internationale de Criminologie et de Police Technique* (3), (pp. 345-358).

„Le manifeste de Séville" (1986), *Courrier de l'UNESCO*, 1993, 46 (fév.), 40.

Lee, D.A. (1991), *Violence among Youth in Society*, Dip. Ed. Dissertation, University of the West Indies, St. Augustine.

Lermer, R., Karson, M., Meisels, M. şi Knapp, J.R. (1975), „Actual and Perceived Attitudes of Late Adolescents : the Phenomenon of the Generation Gap", în *Journal of Genetic Psychology*, 126 (pp. 197-207).

Mayer, P. şi Mayer, I. (1990), „A Dangerous Age : from Boy to Young Man in Red Xhosa Youth Organisations", în P. Spencer (ed.), *Anthropology and the Riddle of the Sphinx. Paradoxes of Change in the Life Course* (pp. 35-44), London, Routledge.

Malewska-Peyre, H. (1990), „Le processus de dévalorisation de l'identité et les stratégies identitaires", în C. Camilieri, J. Kastersztein, E.M. Lipiansky, H. Malewska-Peyre, I. Taboada-Leonetti şi A. Vasquez, *Stratégies identitaires* (pp. 111-142), Paris, P.U.F.

McIntosh, G. (1990), *Deviant Behavior among Adolescents in the Senior Comprehensive School*, Dip. Ed. Dissertation, University of the West Indies, St. Augustine.

Mead, M. (1928), *Coming of Age in Samoa: A Psychological Study of Primitive Youth for Western Civilization,* New York, Morrow Quill (Paperbacks).

Mead, M. (1977), *Du givre sur les ronces*, Paris, Seuil (titlu original: *Blackberry Winter*, New York, Touchstone, 1972).

Munroe, R.L., Munroe, R.H. şi Whiting, J.W.M. (1981), „Male Sex-Role Resolutions", în R.H. Munroe şi B.B. Whiting (eds.), *Handbook of Cross-Cultural Human Development* (pp. 611-632), New York, Gartland STPM.

Paik, H. (1994), „The Effects of Television Violence on Antisocial Behavior: A Meta-analysis", în *Communication Research*, 21 (pp. 516-546).

Olguin, F.F. (1993), „Factores psicosociales del embarazo en la adolescencia: Revision de algunos estudios Latinoamericanos", în *Revista Mexicana de Psicologia*, 10 (1) (pp. 75-84).

Paige, K.E. şi Paige, J.M. (1981), *The Politics of Reproductive Ritual*, Berkeley, CA, University of California Press.

Segall, M.H. (1989), „Le système HRAF (Human Relations Area Files) au service de la psychologie interculturelle", în J. Retschitzki, M. Bossel-Lagos şi P. Dasen (eds.), *La recherche interculturelle*, Paris, L'Harmattan, 1989 (pp. 271-279).

Segall, M.H., Dasen, P.R., Berry, J.W. şi Poortinga, Y.H. (1990), *Human Behavior in Global Perspective: An Introduction to Cross-Cultural Psychology*, Boston, Allyn şi Bacon.

Segall M.H. şi Knaak, F. (1989), „Une théorie du machisme compensatoire", în ARIC (ed.), *Socialisations et cultures* (pp. 357-358), Toulouse, Presses Universitaires du Mirail.

Segall, M.H., Ember, C.R. şi Ember, M. (sub tipar), „Aggression, Crime and Warfare", în J.W. Berry, M.H. Segall şi C. Kagitçibasi (eds.), *Handbook of Cross-Cultural Psychology,* second edition, vol. 3, *Social Psychology*, Boston, Allyn şi Bacon.

Serpell, R. (1993), *The Significance of Schooling. Life-Journeys in an African Society*. Cambridge, Cambridge University Press.

Sinha, D. (1988), „The Family Scenario in a Developing Country and its Implications for Mental Health: the Case of Indis", în P.R. Dasen, J.W. Berry şi N. Sartorius (eds.), *Health and Cross-Cultural Psychology: Towards Applications* (pp. 48-70), Newburry Park Calif, Sage.

Stevenson, H. (1994), „Moving away from Stereotypes and Preconceptions: Students and Their Education in East Asia and the United States", în P. Greenfield şi R. Cocking (eds.), *Cross-Cultural Roots of Minority Child Development* (pp. 315-322), Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum.

Stone, L. şi Church, J. (1957), „Adolescence as a Cultural Invention", în A. Esman (ed.), *The Psychology of Adolescence* (pp. 7-11), New York, International Universities Press.

Super, C. şi Harkness, S. (1986), „The Developmental Niche: A Conceptualization at the Interface of Child and Culture", în *International Journal of Behavioral Development*, vol. 9.

CAPITOLUL III

PENTRU O ABORDARE INTERCULTURALĂ ÎN EDUCAȚIE

Christiane Perregaux

„E astăzi un fapt știut că încrucișarea culturilor este ceea ce a făcut să rodească istoria."

Claude Levi-Strauss

În paginile următoare, consacrate înțelegerii fenomenelor și proceselor legate de aspecte interculturale, se va remarca faptul că domeniile aferente sociologiei, care se preocupă de tipurile și rolurile structurilor sociale în anumite societăți sau în școală și cele care privesc mai ales antropologia și etnologia (prin observarea și analiza caracteristicilor – între altele, cele culturale – diverselor grupuri umane), se găsesc deseori puternic întrepătrunse. Aceste abordări multiple sunt indispensabile pentru mai buna înțelegere a organizațiilor umane, în timp ce abordarea psihologică este indispensabilă atunci când se preocupă de funcționarea indivizilor și de modul în care ei vor fi influențați de fenomenele sociale și culturale și de reinterpretarea lor.

Într-un studiu detaliat de istorie a legăturilor multiple între antropologie și psihologie (care are în vedere și aspectul sociologic), Jahoda (1982-1989) analizează evoluția, câteodată rapidă, a instituțiilor și a relațiilor sociale în anumite societăți. El arată că nu se poate afirma, fără nuanțări, prioritatea nivelului sociologic, deoarece „sentimentele și percepțiile sunt cele care mențin sistemele particulare de relații sociale" (p. 72). La un moment dat, sistemele se dezagregă, dacă ele constituie pentru o populație cauza unor tensiuni și conflicte excesiv de puternice atât intra, cât și interpersonale. Aceste elemente apar în mod frecvent în situațiile de aculturație. Totuși, nu putem considera că sistemele sociale nu se transformă

decât în funcţie de motive psihologice. S-ar putea căuta, de asemenea, cauzele bulversărilor din timpul schimbărilor socioeconomice radicale care au intervenit (influenţa economiei occidentale în Africa, trecerea de la modul de viaţă rural la cel urban în situaţie de emigrare etc.). Jahoda (1982-1989) adaugă că este preferabil să se considere o asemenea relaţie ca un proces dialectic sau de retroacţiune, astfel că sistemul social şi factorii psihologici sunt în interacţiuni continue" (p. 73).

De asemenea, găsim la Vermès (1989), care studiază caracteristicile diferitelor câmpuri ştiinţifice în ştiinţele umane şi interrelaţiile lor, problema „naturii legăturii între psihism şi cultură chiar în interiorul psihologiei, în relaţie dinamică cu sociologia şi antropologia" (p. 12).

În centrul preocupărilor mele, se află, în primul rând, copilul în situaţie de aculturaţie puternică, mai exact, copilul provenit dintr-o familie în migraţie, în situaţie şcolară. Acesta soseşte la şcoală cu limba, cultura sa familială şi deci cu propriile repere culturale. Procesele de enculturaţii, construirea primei sale culturi (sau a primelor sale culturi) şi influenţa acesteia în procesele de adaptare (de aculturaţii) la noul mediu şcolar şi în procesele de învăţare vor fi, deci, importante. Cum poate pedagogia, având ca obiective transmiterea cunoştinţelor şi socializarea, să ţină cont de experienţele referenţiale culturale ale fiecărui elev? Având în vedere importanţa experienţelor extraşcolare socioculturale în procesele de învăţare, s-ar putea încerca evidenţierea la fiecare copil a achiziţiilor care l-ar putea ajuta să găsească un teren propriu familiar pentru o nouă elaborare a cunoştinţelor sale. Aş sublinia, în acelaşi timp, importanţa construirii în cursul socializării a referinţelor comune impuse de viaţa în societate, într-un loc şi timp precis (este vorba de clasă, şcoală, societate).

Contactele stabilite între culturi, sau mai degrabă între grupuri culturale, favorizează anumite tipuri de legături în interiorul şcolii şi între familie şi instituţia şcolară. De relaţiile între culturi depind în mod egal reprezentările sociale şi sociocognitive ale copiilor, părinţilor şi profesorilor privind locul fiecăruia în şcoală şi societate. În această privinţă, limba este unul dintre cele mai puternice atribute identitare ale comunităţii şi deci nu poate fi studiată izolând-o de mediul său sociocultural. Mai mult, achiziţionarea limbii scrise, care va face copilul să intre într-o nouă arie culturală, va putea declanşa

conflicte de ordin social şi cultural în sânul aceloraşi familii. Este greu de evitat stereotipia, care aduce cu sine, uneori, eşecurile şcolare ale unor copii proveniţi din familii emigrante, datorate fie situaţiei de exil sau de imigraţie, poziţiei de dominat în câmpul socioeconomic, distanţei culturale prin raportarea la normele inculcate în ţările de primire, fie unei insuficienţe lingvistice (Porcher, 1984). Toate aceste elemente întreţin numeroase interacţiuni.

Câteva definiţii ale culturii

În definirea clasică a culturii, Hall (1979) specifică trei trăsături importante: prima arată că aceasta nu este înnăscută ci dobândită, a doua că diversele aspecte ale culturii constituie un sistem şi, în sfârşit, cultura este împărtăşită (ceea ce îi dă o dimensiune colectivă şi, prin aceasta, delimitează, diferitele grupuri culturale). Se vorbeşte, de asemenea, de „moştenire culturală" pentru a reda cât mai bine procesul de transmisiune socială, fără a uita modificările care intervin de la o generaţie la alta, în funcţie de schimbările condiţiilor de viaţă. Camilleri (1990), la rândul său, ne determină „să considerăm cultura ca o formaţiune care se construieşte, între altele, în funcţie de provocările mediului, ca un ansamblu de dispoziţii destinate a răspunde acestora" (p. 567).

Astăzi, deşi definiţiile nu sunt totdeauna propuse în aceiaşi termeni, antropologii, psihologii şi pedagogii cad de acord asupra faptului că termenul cultură desemnează un ansamblu moştenit social şi transmis de conduite şi simboluri purtătoare de semnificaţii, un sistem de reprezentări şi un sistem de limbaj care se exprimă sub forme simbolice, un mijloc prin care oamenii comunică, îşi perpetuează şi dezvoltă cunoştinţele şi atitudinile faţă de viaţă. După opinia mea, dimensiunile puternice de modificare şi creaţie trebuie adăugate la această ultimă definiţie. Această completare este importantă sub două aspecte. Cultura nu mai este înţeleasă ca o sumă finită de trăsături particulare care perpetuează stereotipuri, iar abordarea interculturală devine astfel posibilă în măsura în care se admite că negocierile, care nasc legături între indivizii de culturi diferite, pot determina crearea (apariţia) de noi practici culturale.

În cazul în care cultura păstrează trăsăturile monolitice şi stereotipe pe care le transmite deseori, perpetuarea interculturală este sortită

inevitabil eşecului, iar creaţia culturală care rezultă din aceasta devine imposibilă. În acest punct al raţionamentului nostru, propunem o analogie între contactele culturii şi negocierile interculturale, între contactele limbilor şi negocierile interlingvistice şi interlimbaje. Contactul între mai multe limbi determină şi o „vorbire bilingvă", creaţii de limbaj cărora li se recunosc pertinenţa şi legitimitatea în anumite contexte. Această „vorbire bilingvă" nu se manifestă adesea decât pentru a indica, în cursul producerii sale, apartenenţa biculturală a vorbitorilor. În cursul contactelor între mai multe culturi se creează noi practici culturale, purtătoare de semnificaţii proprii. Mai mult decât o juxtapunere a practicilor culturale, fiecare semnificativă în propriul său context, este vorba de o creaţie ale cărei semnificaţii sunt operante mai ales în comunităţile aflate în mod frecvent în contact cu diverse culturi, aşa cum „vorbirea bilingvă" este produsă şi înţeleasă în comunităţile bilingve.

Din diversele tentative de definire a termenului de cultură, prima aparţinând lui Taylor (1877), Bennegadi (1986) extrage patru puncte comune: cultura furnizează răspunsuri pentru toate acţiunile individului asupra problemelor vieţii, oferă mijloace de interacţiune cu mediul înconjurător, aduce linişte individului şi-l orientează printr-un ansamblu de tradiţii religioase şi folclorice şi, în sfârşit, poate veni cu partea sa de influenţe ameninţătoare care dau un aspect periculos mediului ambiant. Circumscrisă acestor patru puncte, cultura propune o imagine a lumii şi un loc al omului în univers. Aceasta devine, mai ales, sursă de protecţie şi, prin urmare, dezvoltă inevitabil etnocentrismul. Din definiţiile lui Bennegadi se degajă o rezistenţă în a admite alte feluri de comportamente şi alte moduri de abordare a lumii reale şi lumii valorilor, precum şi o tendinţă spre stereotipie. Acest imobilism sacru al culturii şi această reificare depăşită au drept consecinţă o incomprehensiune între bărbaţi şi femei de culturi diferite şi formularea de judecăţi lapidare asupra atitudinilor şi comportamentelor la care nu se poate da un sens. Abdallah-Pretceille (1986) pune sub semnul întrebării necesitatea prezentării culturilor şi, deci, a identităţilor culturale „nu numai ca realităţi, ci ca realităţi exterioare omului, realităţi care pot fi separate obiectiv printr-o abordare analitică a elementelor sau trăsăturilor culturale: obiecte, datini, cutume, rituri, tehnici... despre care s-a realizat o descriere" (p. 39). De fiecare dată când limbajul tinde să reifice noţiunea de cultură ca ceva exterior persoanei, spune Abdallah-Pretceille, acesta se găseşte

confruntat cu neînţelegeri, căci, „nu culturile sunt cele care intră în contact, ci persoanele, grupurile aparţinând diferitelor culturi” (p. 45). Această situaţie este prezentă în şcoală de fiecare dată când profesorul îşi pune întrebări asupra comportamentelor, atitudinilor, formelor de limbaj pe care nu le consideră în conformitate cu ceea ce cunoaşte şi admite şi cărora le atribuie deseori semnificaţii negative.

Preiswerk şi Perrot (1975) reamintesc pe drept cuvânt că acest concept totalizant de cultură nu are „nici o valoare descriptivă. Acesta nu explică nimic în sine, nici activitatea umană, nici specificitatea sa în raport cu alte fiinţe vii” (p. 35), dar, adaugă ei, „facilitează în egală măsură analiza raporturilor care se stabilesc între societăţi şi dificultăţile care pot surveni cu această ocazie” (p. 36). Rămâne totuşi de definit ceea ce este în mod real domeniul cultural în complexitatea raporturilor între grupuri sau indivizi. Prea des, referirea la „cultură” ascunde alte aspecte diferite ale contactelor. În preocuparea de a găsi cauzele eşecurilor şcolare ale copiilor proveniţi din familii emigrante, au fost uneori puse în evidenţă pseudo-specificităţi ale culturii de origine, ceea ce a condus la mitizarea anumitor culturi, la reducerea lor la câteva trăsături proeminente. Copilul este asociat cu o bizarerie exotică şi arhaică, cu practici folclorice care îi pot fi necunoscute.

Cercetarea şi realitatea permit din fericire perfecţionarea treptată a grilei de analiză şi o mai bună luare în considerare, în prezent, a eterogenităţii, care există, pe de o parte, în interiorul unei culturi şi între culturi, pe de altă parte. Astăzi, culturile nu sunt nici unele nici altele obiecte pure care ar putea fi, fără altă analiză, asociate copilului, cu atât mai mult cu cât procesele şi faza de aculturaţie în care se găsesc familia şi copilul nu vor fi întotdeauna aceleaşi.

Culturi şi stereotipuri

Ultimele reflecţii privind eterogenitatea intra- şi interculturală mă determină să folosesc cu prudenţă toate clasificările, generalizările care circulă frecvent când este vorba de „elevi”, „de copii emigranţi”. Acestea riscă să ne ascundă copilul, aşa cum evoluează el la un moment dat din existenţa sa într-un mediu particular.

Generalizările sunt consecinţa stereotipurilor care s-ar putea numi, după Lüdi şi Py (1991), „formule precodate” sau, după Hamilton (1981), reluat de Berry et al. (1992), categorii cognitive necesare

pentru ordonarea diversităţii. Acest proces de categorizare nu este nefast în sine, dar pericolul apare o dată cu suprageneralizările posibile şi evaluările deseori negative care sunt atribuite membrilor acestor categorii. Allport (1954), citat de Simmons (1988), defineşte stereotipul ca „o credinţă exagerată, stigmatizantă, legată de una sau mai multe trăsături ale unor categorii de persoane, a cărei funcţie este de a justifica o conduită faţă de această categorie" (p. 59). Din această perspectivă, Simmons (1988) studiază, într-o cercetare psihosociologică, stereotipurile pe care anglo-americanii le vehiculează în legătură cu mexicanii americani şi invers. El subliniază că prin stereotipurile primilor (asupra celei de a doua categorii) se justifică locul care este acordat mexicanilor americani în societatea americană. Faptul de a fi consideraţi de o moralitate scăzută, imprevizibili şi misterioşi, ostili anglo-americanilor justifică excluderea şi discriminarea. Devine logic, dacă mexicanii au trăsături culturale definite prin stereotipuri, să nu li se acorde un statut de egalitate. Dacă sunt imprevizibili şi misterioşi, cum ar putea fi trataţi ca prieteni de către anglo-americani? Şi dacă sunt ostili şi periculoşi, este normal că trăiesc izolat. Totuşi, nu toate stereotipurile legate de mexicani sunt defavorabile, ei fiind consideraţi „totdeauna gata să se bucure de muzică şi să sărbătorească". Imaginile pozitive întăresc ideea mexicanului „copil bun" şi „iresponsabil" care nu poate pretinde că are un statut de dominat. Introducând câteva nuanţe, s-ar putea înţelege, din exemplul lui Simmons, stereotipurile care circulă în interiorul unor anumite comunităţi.

Preiswerk şi Perrot (1975) se întreabă dacă stereotipul nu are la bază un fond de adevăr şi dacă nu se adevereşte că „diferitele unităţi sociale şi culturale au anumite caracteristici esenţiale care ar ajunge să le descrie, nu într-o manieră exhaustivă, dar suficient de exactă pentru a nu fi confundate cu alte grupuri" (p. 239). În această discuţie părerile sunt împărţite, dar, spun Preiswerk şi Perrot (1975), ceea ce trebuie relevat este că, chiar dacă pare că o anumită realitate poate sta la baza formării stereotipului, cel mai adesea el evidenţiază „o interpretare etnocentrică în formulare şi conţinut" (p. 240). Voi reveni asupra acestui aspect. Aceşti autori adaugă că „stereotipul este forma caricaturală a unei reprezentări sociale" (p. 239). Fără a relansa aici tema reprezentărilor, aş spune că reprezentarea socială constituie un univers de opinii şi convingeri produse şi create colectiv,

organizate în jurul unei semnificaţii şi în raport cu un obiect dat. Dorai (1988) distinge, în însăşi reprezentarea socială, emergenţa stereotipului ca nucleu dur al constituţiei sale şi ca mărturie a normativităţii sale şi valorilor care îi sunt atribuite.

Sunt înclinat să cred că astăzi, în şcoală, numeroasele stereotipuri vehiculate în legătură cu copiii care nu provin din grupul dominant parazitează relaţiile dintre profesor şi elev şi dintre profesor şi familie. De exemplu, faptul de a declara, *a priori*, că unii copii din anumite medii socioeconomice şi din anumite grupuri nu cunosc „nici chiar" limba lor şi că vor avea dificultăţi în învăţarea limbii de şcolarizare este un stereotip larg răspândit şi „adus pe tapet", între altele, pentru a justifica unele dificultăţi şcolare. Cum apare acest stereotip ? El are, fără îndoială, legătură cu un număr de observaţii făcute în acest sens care, puţin câte puţin, au determinat o supra-generalizare periculoasă în măsura în care aceasta antrenează o serie de prejudecăţi implicite asupra familiei şi copilului „care nu a ştiut să-şi înveţe limba", asupra grupului sau ţării care „nu i-au oferit o instrucţie necesară" etc.

În sfârşit, preocupaţi de „limitarea pierderilor", Preiswerk şi Perrot (1975) propun renunţarea la pretenţia de a explica totul, de a găsi o cauză pentru toate atunci când complexitatea situaţiei este prea mare : „stereotipul este un exemplu deosebit de frapant de explicare *au rabais*" (p. 257). Autorii cad de acord că este dificil să ne organizăm cunoştinţele despre lume, deseori haotice şi vaste, care par destructurate şi care ne determină să simplificăm, să clasificăm, să generalizăm. Ei propun să se renunţe la o imagine schematică extrem de simplă, stabilă şi echilibrată.

Culturi în contact

Instituţia şcolară, dezvoltând o cultură care îi este proprie, face parte în mod intrinsec din societate, cu care întreţine legături de filiaţie evidente. Influenţa opţiunilor politice, economice şi sociale asupra şcolii antrenează practici şcolare particulare, deseori implicite. Aceste elemente modifică, în anumite momente istorice, contactele culturale dintre societate şi şcoală şi suscită când „complicităţi culturale", când rezistenţe. Potrivit proiectelor societăţilor, natura relaţiilor dintre grupuri culturale se transformă, iar opiniile asupra practicilor

pedagogice sunt influenţate. Abordarea limbii ca unul din vectorii culturali cei mai evidenţi nu este ferită de aceste influenţe.

Efectele contactelor culturale

De la sfârşitul celui de al doilea război mondial, conflictele de ordin cultural nu au fost niciodată atât de vii în Europa, contrastând în mod straniu cu dorinţa politică a unei uniuni europene în viitorul apropiat. Aceste mişcări antagoniste demonstrează relativitatea totală a raporturilor dintre culturi în anumite momente ale istoriei lor. Fosta Iugoslavie ne dă un exemplu tragic. Deşi în perioada anilor '50 s-a putut crede, din exterior, că forma de organizare statală a ţărilor ar fi favorizat şi stabilit contacte şi schimbări între grupuri culturale diferite (de exemplu, sârbii şi croaţii sau sârbii şi albanezii din Kosovo), suntem martorii unui război în care aspectul cultural de care aparţin limba şi religia pare extrem de important şi se confundă cu revendicările naţionaliste. Ca o repercusiune, conflictul se resimte în unele clase ale altor ţări, frecventate de copii refugiaţi provenind din comunităţi în război.

Unele comunităţi preocupate de a-şi menţine puterea şi teritoriul se reînchid pentru a se putea proteja mai bine şi creează limite în adaptarea altor grupuri, care pot duce uneori la excludere. Se găsesc aproape pretutindeni exemple de excludere legate de diferenţa culturală şi deseori de forţa stereotipurilor. Unele comunităţi refuză instalarea pe teritoriul lor a unui adăpost pentru refugiaţi, cetăţenii unei comune consideră că este contrar propriilor lor interese învăţământul în limba maternă al copiilor concetăţenilor lor, alţii nu sunt de acord cu stabilirea pe teritoriul lor a familiilor de ţigani. Aceste fenomene de stereotipie, de etnocentrism, această teamă de pierdere a identităţii colective şi individuale provoacă rezistenţe la deschidere şi sunt folosite într-un mod nefast în politică.

Această situaţie culturală nu este nouă. De când grupuri culturale diferite stabilesc contacte mai mult sau mai puţin permanente, au fost create situaţii la fel de favorabile unei abordări interculturale ca şi dezvoltării sentimentelor de teamă şi de respingere. Todorov (1991) constată că de când există societăţile umane, ele întreţin relaţii mutuale. Nu se poate concepe, spune el, „o cultură care nu ar avea nici o relaţie cu altele, identitatea naşte diferenţa, mai mult, o cultură nu

evoluează decât prin contactele sale: interculturalul este constitutiv culturalului" (p. 116). Ar trebui aici să mai definim termenul de cultural şi termenul de intercultural, ceea ce am făcut mai devreme. Dar, adaugă Todorov: „trebuie recunoscut că, chiar dacă atracţia pentru străin şi respingerea sa sunt amândouă atestate prin fapte, atitudinile de respingere sunt mult mai numeroase" (p. 118).

În reflecţia sa asupra raporturilor dintre culturi în cadrul şcolii, Camilleri (1988) subliniază „tendinţa printre elevi ca şi pentru profesor, în general, de a se considera şi unii şi alţii ca aparţinând unor civilizaţii inegale care pot fi distribuite de-a lungul unei scale valorice, aceea a grupului dominant fiind în mod obişnuit percepută în frunte. Aceasta determină, în mod spontan, judecăţi „ontologice" asupra conduitelor, corespunzând axelor a ceea ce fiecare crede a fi, în manieră absolută, adevărul, binele, frumuseţea" (p. 566). El adaugă mai departe: „se spune că, în interiorul aceleiaşi societăţi, aceleiaşi etnii, reţeaua ierarhizărilor nu este mai redusă; oare şcoala nu ne oferă în mod curent spectacolul dispreţului băiatului pentru fată, orăşeanului pentru cel de la ţară, tânărului din clasele favorizate pentru colegul său din medii comune?" (p. 569).

Sensibil la dezechilibrele intersociale, Le Pichon (1991) descrie numeroase neînţelegeri care stânjenesc raporturi pe care el le numeşte interculturale. Prin analogie cu fiinţa umană care nu utilizează decât o parte din neuronii creierului său, Le Pichon scrie că „umanitatea a dezvoltat peste măsură logica modelelor provenite din singura „emisferă" a culturilor occidentale şi în această emisferă, anumite zone hipertrofiate, ceea ce a privilegiat civilizaţia noastră europeană" (p. 13). El pune întrebarea dacă trebuie să se decidă asupra influenţei unui singur model cultural şi să se accepte ca normală dispariţia cunoştinţelor şi modalităţilor de cunoaştere ale culturilor diferite de a noastră. Le Pichon constată că noi trăim astăzi, în chiar inima societăţii noastre, violenta contradicţie dintre privirea celuilalt şi dispariţia sa organizată, sistematică. Dar această privire este inegală şi diversă, aşa cum sunt oamenii înşişi. „Inegală prin diversitate, departe de acea egalitate reductivă produsă de alianţa unui anumit raţionalism triumfător cu o conştiinţă împăcată şi cu legea celui mai puternic; dar şi inegală, asemenea, poate, luptei care se duce pentru supravieţuire în competiţia economică internaţională de către naţiunile cele mai vulnerabile, ce au culturi care răspund unui

model diferit de al nostru" (p. 14). Dar el nu uită că astăzi „celălalt este în noi înşine" şi că în centrul culturii dominante se regăsesc minorităţile prezente cu religiile şi culturile lor, cu credinţele şi cunoştinţele lor. Noi focare de diferenţiere se nasc în mod neaşteptat în mijlocul societăţilor şi fiecare determină reconsiderarea raporturilor sale cu ceilalţi.

Dacă Europa a fost timp de câteva secole instrumentul unei anume uniformizări a diversităţii, aceasta se regăseşte prinsă în propriul său joc, pe teritoriul ei fiind amestecate alte culturi. Şi, fără îndoială, intervine contradicţia în această contopire. De fiecare dată când este vorba de a duce în exterior viziunea lumii occidentale, membrii săi nu-şi regăsesc valorile puse sub semnul întrebării şi nu sunt determinaţi să revadă scala culturală stabilită. De când lumea occidentală presupune perspectiva privirii celuilalt, acesta se găseşte pe acelaşi teritoriu, „aruncat" în circulaţia culturală pe care nu o stăpâneşte şi evaluează greşit profunzimea mutaţiilor pe care aceasta le determină. Căci, spune Le Pichon (1991), „aceste culturi străine, pe care noi credem că le cunoaştem, ne descoperă astăzi la rândul lor şi acolo începe pentru Europa imprevizibilul" (p. 233).

Această schimbare, exigenţa situaţiei extra-naţionale şi vecinătatea multiculturală cotidiană ne conduc la problema noastră în legătură cu efectele imediate ale acestor transformări intersociale asupra şcolii şi populaţiei implicate. În consecinţă, elevii aduc la şcoală experienţe şi practici culturale diverse care vor avea efecte asupra proceselor de învăţare. În ce măsură aceste practici sunt recunoscute ca legitime în sistemul şcolar? Prin raportare cu cealaltă limbă a copilului bilingv, există recunoaştere, toleranţă, negare reală sau simbolică? Studiile actuale de psiholingvistică, de sociolingvistică şi de etnolingvistică direcţionate spre domeniul bilingvismului au modificat definiţiile date termenului de „bilingv". Ele se bazează astăzi pe multitudinea situaţiilor lingvistice antrenate de mutaţiile populaţiilor. În ciuda acestui fapt, lunga idealizare a monolingvismului ca situaţie lingvistică (legată de limbaj) exemplară nu a dispărut, deşi construcţia Europei o repune parţial în discuţie. Menţinerea sa decurge din adeziunea la un model cultural care nu ne oferă altă alternativă decât asimilarea.

Totuşi, începe să se vorbească în multe ţări despre minorităţile lingvistice extra-naţionale, fără să se ştie încă ce statut trebuie dat

limbilor de origine ale acestor comunităţi (Lüdi, în curs de apariţie). În ce priveşte Elveţia, Lüdi şi Py (1991) deschid orizontul lingvistic arătând că „nu este corect a restrânge panorama lingvistică a Elveţiei la cele patru limbi naţionale în vreme ce numeroşi rezidenţi – stabiliţi aici de mult timp – au îmbogăţit considerabil inventarul limbilor vorbite în ţara noastră” (p. 73). Ei enumeră, pe lângă regiunile limitrofe care sunt bilingve, numeroase comunităţi alofone diseminate pe tot teritoriul elveţian. Această situaţie ar trebui să stimuleze autorităţile şcolare să repună în discuţie unele atitudini şi practici pedagogice bazate pe „ideologia monolingvă” actuală (Lüdi şi Py, 1986), care generează practicile sociale şi culturale de astăzi.

Relativismul cultural

A te întreba asupra locului culturii tale în multitudinea culturilor lumii, a renunţa la impunerea acesteia şi a nu o mai considera ca singura demnă de a fi împărtăşită, toate acestea ţin de conceptul de relativism cultural considerat deseori ca un principiu de bază al abordării interculturale în educaţie. Succesul său provine din decentrarea pe care o impune şi din postulatul său iniţial care doreşte să redea diversitatea operaţională şi pozitivă. Acest concept nu este ferit de interpretări excesive când se referă, de exemplu, la „valorile originale” ale elevilor şi le menţine într-o artificialitate culturală care devine o entitate monolitică „legată în întregime de un individ” (Camilleri, 1988). Într-o prea mare preocupare de a nu impune norme culturale grupurilor minoritare, persistă pericolul de a le lăsa în afara tendinţelor (mutaţiilor) societăţii dominante care se adaptează la noile contingenţe. Noi modele apar în universul cotidian la care pot fi sensibili atât membrii societăţii dominante, cât şi cei ai comunităţilor minoritare. Nu se pune deci problema de a miniaturiza culturile aduse prin migraţii economice sau politice care populează astăzi societatea noastră (Le Pichon, 1991). Bărbaţi şi femei de origini culturale diverse, care trăiesc în acelaşi spaţiu, ar trebui să evolueze spre o situaţie care ar putea depăşi contradicţiile, sursă de conflict sau de inerţii, pentru a avansa spre o „formaţiune unitară”, după cum propune Clanet (1988). Termenul *unitar* îmi pare inadecvat, dar ilustrează voinţa de a cerceta punctele de referinţă comune. Clanet imaginează „un laborator de creaţie culturală”, creat tocmai

prin diversitatea culturală actuală. Aceste nuanţări aduse relativismului cultural şi acest elan spre punctele de referinţă comune care permit şi îmbogăţesc viaţa comunitară îmi par în acord cu orientarea actuală a unei abordări interculturale, ce propune fiecăruia să devină actor al schimbării realităţii sale sau al reprezentării sale culturale, evitând trădările, culpabilităţile legate de adeziunea la noile puncte de referinţă.

Problema care se pune este de a şti dacă recurgerea la relativismul cultural, care se concretizează în discursul asupra respectării diferenţelor culturale, dezvoltat în Europa anilor 1980, nu a avut efecte perverse reînchizându-le în teritorii îngrădite (Ouellet, 1991). Preocupat de această problemă, Nicolet (1987), referindu-se la psihologia socială, se întreabă „dacă este posibil de a evita, într-un demers considerat obiectiv, punerea în relief a diversităţii culturale, şi de a întări în plus procesele de discriminare deja existente" (p. 31). Ouellet (1991) pune aceleaşi probleme în legătură cu pedagogia centrată pe diferenţele culturale. Astfel, spune el, „proiectele de educaţie interculturală, animate de intenţii generoase de respectare a diferenţelor, pot în realitate accentua problemele interacţiunii sociale pe care urmăresc să le soluţioneze" (p. 85). Respectarea diversităţii este pozitivă când este însoţită, într-o situaţie multiculturală, de o cercetare a referinţelor comune negociate. Voi reveni asupra consecinţelor pedagogice antrenate de o abordare relativistă mai mult sau mai puţin ortodoxă.

Într-o critică a relativismului cultural, antropologul Berthoud (1989) adresează o întrebare cercetătorilor care condiţionează toate celelalte aspecte ale relativismului. El se întreabă pe ce „se bazează această capacitate cognitivă a antropologului de a putea gândi în mod obiectiv despre alteritate, altfel spus în afara efectelor ideologice şi etice ale propriilor valori culturale" (p. 48). El adaugă că urmarea relativismului cultural este în final un etnocentrism şi o tendinţă de răspândire a unei singure culturi, determinantă a comportamentelor membrilor săi. El nuanţează subliniind că pentru anumiţi antropologi de orientare relativistă „valorile în ansamblul lor nu sunt decât parţial relative la cultura care le înglobează" (p. 156) şi că studiul comparativ al culturilor vizează evidenţierea, dincolo de particularităţi culturale, a valorilor universale care sunt departe de a fi epifenomene, dar devin întrebări asupra tendinţelor negative („*biais*"-uri) de evitat într-o cercetare interculturală sau într-un demers pedagogic.

Rezultatele şi analizele anumitor cercetări pot fi discreditate prin „orbirea culturală" care provine, de exemplu, din adeziunea cercetătorului la un „model deficitar", norma etalon fiind cea care prevalează în culturile noastre (Sabatier, 1986). Această preocupare se regăseşte la Dasen (1988), care pune problema transmiterii cunoştinţelor şi deprinderilor la nivelul de tehnici fără „a impune în acelaşi timp un model cultural", aşa cum fac cercetătorii care se situează în cadrul paradigmei de „cultură a sărăciei" şi de „educaţie compensatorie". În şcoală se fac deseori referiri la modelul deficitar şi la pedagogia compensatorie în special. Aceasta se regăseşte în judecăţile asupra bilingvismului şi asupra competenţelor lingvistice ale copiilor emigranţi. Sabatier (1986) nu uită să sublinieze efectele reactive ale prezenţei observatorului în câmpul cercetării, echivalenţa semnificaţiilor date câteodată aceloraşi comportamente pentru toate culturile şi interpretările de tip cauză-efect ale aceluiaşi fenomen nefiind similare, în toate grupurile culturale (privirea insistentă sau autoritatea parentală, de exemplu). Alte elemente complementare ţin în mod simultan de rezistenţa culturală a cercetătorului şi de câmpul în care se desfăşoară studiul. În ciuda conştientizării faptului că trebuie să privească din exterior materia studiată, el continuă să vadă lumea, între altele, prin reţeaua culturală căreia îi aparţine şi plecând de la propriile sale experienţe (Perregaux, 1989). Se regăseşte aici termenul de „emic" al cercetătorului (Berry, 1989) care nu se poate debarasa de propria sa enculturaţie. În sfârşit, locul în care se leagă relaţia între cercetător şi copil nu este neutru şi influenţează, de asemenea, aşteptările şi limbajul acestora. Astfel, spaţiul şcolar, cu tot ceea ce reprezintă în plan real şi simbolic, locul unde s-au derulat convorbirile cu copiii, a avut cu certitudine o influenţă asupra răspunsurilor lor.

Colectivism şi individualism

Deşi relaţiile între grupuri şi între indivizi nu explică totul, este important să nu ignorăm că tipul de structură socială, mai individualist sau mai colectivist, influenţează comportamentele noastre. Această variabilă poate avea consecinţe foarte concrete în comunicarea interculturală pe care ar trebui să o dezvoltăm cu copiii şi familiile imigrante (Ladmiral şi Lipiansky, 1989). Triandis (1985) crede că acest aspect individualist sau colectivist, care îl plasează pe individ şi

grupul său în societate şi fixează raporturile între unul şi celălalt, este o dimensiune foarte importantă a diferenţelor culturale determinând comportamentul social. El subliniază că diferenţele datorate raporturilor dintre grup şi individ au fost studiate în multe domenii.

În domeniul sănătăţii mintale, Ho (1985, citat de Segall et al., 1990, p. 38), psiholog clinician la Hong Kong, compară valorile care sunt vehiculate de populaţiile asiatice şi cele vehiculate de populaţiile occidentale şi ne învaţă cum s-a format individualismul occidental plecând de la rădăcinile religioase iudeo-creştine. Acestea sunt, spune el, cele care afirmă unicitatea, autonomia şi libertatea individului. Salvarea este o problemă de responsabilitate individuală, iar omul occidental dispreţuieşte şi respinge pe cel care nu demonstrează destulă autonomie. Tratamentul psihologic al individului are loc pentru el însuşi şi nu se ţine cont de apartenenţa sa la o comunitate.

În Orient, dimpotrivă, colectivismul favorizează punerea în valoare a bunăstării grupului în totalitate, ceea ce conduce la moduri variate de întreţinere care pot ajuta persoanele în dificultate.

În Europa, analiza sistemică încearcă astăzi inserarea pacientului într-un context mai larg, dar terapeuţii care se lansează în această analiză cunosc dificultăţile legate de o abordare mai comunitară şi de disponibilitatea persoanelor în cauză.

Interdependenţa dintre membrii unui grup este mai importantă în societăţile comunitare, la fel ca şi rolurile jucate de fiecare în interiorul grupului. Acest tip de relaţie pare mai rigid din această cauză. Pe de altă parte, în societăţile mai individualiste, comportamentele sociale sunt mai distante. Astăzi, clasa de mijloc occidentală valorizează autonomia persoanei şi reuşita sa, ignorând deseori mediul său familial, de bază sau lărgit. Membrii săi au tendinţa de a se defini prin raportare la ei înşişi (eu) mai mult decât prin raportare la grupurile lor de apartenenţă, tendinţă a persoanelor membre ale culturilor comunitare. Aceste două dimensiuni autorizează moduri de comunicare diferite între indivizi şi o distanţare dificilă a grupului pentru cei care provin din societăţile comunitare. Dimpotrivă, persoanele provenite din culturi mai individualiste vor avea uneori dificultăţi de adaptare într-un grup de apartenenţă punctual sau mai constant. Aceste dimensiuni pot reda problematica şi conflictualitatea comunicării interculturale (Ladmiral şi Lipiansky, 1989). Acestea pot interveni foarte concret în relaţia dintre profesor şi elev şi în contactele dintre familie şi şcoală.

Diferenţa de organizare socială nu rămâne fără efect în relaţiile dintre indivizi. Ea mă preocupă în măsura în care numeroşi copii provin astăzi din culturi în care relaţiile dintre individ şi grup sunt diferite de cele care sunt valorizate la şcoală. Păstrând spiritul nuanţelor intra-culturale aduse de Lantrey (1980), care se interesează de relaţiile între organizaţiile sociale ale familiilor franceze şi rezultatele şcolare ale copiilor, se poate crede că, conform tipului de organizare a comunităţii din care provin copiii, limba familială va fi un instrument mai mult sau mai puţin important al coeziunii identitare a grupului. Relaţiile sociale mai mult sau mai puţin ierarhizate şi rigide din sânul comunităţii, delimitarea precisă a locului atribuit fiecăruia vor putea influenţa implicarea şcolară a copiilor şi învăţarea mai mult sau mai puţin rapidă a limbii ţării de primire şi a limbii scrise. Fără sensibilizare faţă de acest aspect, interpretările date comportamentelor generate de aceste tipuri de socializări diferite pot provoca neînţelegeri în clasă şi în relaţiile între familie şi şcoală. Neînţelegerile pot crea obstacole, rezistenţe faţă de învăţarea şcolară.

Culturi şi migraţii

Fenomenul migraţiei antrenează migrantul, în majoritatea cazurilor, în încorporarea şi interpretarea trăsăturilor culturii, ea însăşi diversă, plecând de la propriul său context şi propriile sale repere culturale. El se află astfel, de fapt, în situaţia apartenenţelor multiple care pot crea conflicte mai mult sau mai puţin violente, dar care sunt indicatorii evoluţiei sale. Totuşi, conştiinţa apartenenţei sale la societatea de origine nu are nimic static şi, dacă ea poate fi diferită la fiecare individ, se schimbă de asemenea de-a lungul generaţiilor. Primii imigranţi vor reinterpreta după schemele culturii de origine trăsăturile culturale ale societăţilor receptoare pe care trebuie să le adopte, în timp ce descendenţii lor vor reinterpreta, după schemele noii culturi, trăsăturile moştenite de la părinţi (Abou, 1981).

Enculturaţia şi variaţiile culturale

Cum se elaborează enculturaţia iniţială a copilului în care limba joacă un rol esenţial? Prin enculturaţie, eu înţeleg „tot ceea ce este achiziţionat în cursul vieţii, adică ce este disponibil în mediu, deci fără a exista învăţare deliberată, prin contrast cu socializarea, care

relevă acţiunile voluntare de integrare socială. În consecinţă, inserţia unei persoane în cultura sa se face în mare parte într-un mod inconştient. [...] Enculturaţia se reduce la o limitare progresivă a comportamentelor biologic posibile la cele care sunt socialmente acceptabile. Aceasta produce paradoxul prin care persoanele cele mai puternic enculturate sunt cele care sunt cel mai puţin conştiente de influenţa pe care cultura o exercită asupra lor" (Dasen, 1993). În acelaşi sens, Hall (1976) remarcă faptul că „modelele de conduită, reacţiile obişnuite, tipurile de relaţii se «scufundă» puţin câte puţin în suprafaţa spiritului şi, ca amiralul unei escadrile de submarine, comandă din adâncuri. Aceste sisteme de control ascunse sunt în general considerate înnăscute pentru motivul că sunt omniprezente şi familiale" (p. 48).

Luând în considerare procesele de enculturaţie la copil, Sabatier (1986) propune o analiză critică a literaturii şi realizează o largă panoramă a variaţiilor culturale care pot exista în contactul mamă-copil. Aceasta ne duce aproape de geneza enculturaţiei, arătând că în diferite societăţi „comportamentul fiinţei umane faţă de puiul ei este departe de a fi uniform" (p. 513). Conduitele dezvoltate nu sunt anodine, din moment ce sunt deseori menţinute şi transmise de-a lungul generaţiilor. Dar ce influenţă exercită ele asupra dezvoltării copilului? Cum orientează ele achiziţiile sale? Cum sunt ele transmise? Sabatier pune întrebarea dacă toate variaţiile culturale ale conduitelor au aceeaşi influenţă asupra dezvoltării sau dacă unele sunt mai determinante decât altele. Întrebări deschise faţă de care cercetările ar trebui orientate în continuare. Segall et al. (1990) contribuie la reflecţia asupra acestei probleme propunând un model complex pe care-l numesc „eco-cultural". Modelul arată că acest comportament individual este determinat, cel puţin parţial, de cultură, care este ea însăşi un răspuns adaptativ la grup, la condiţiile ecologice, socioeconomice şi istorice. El face referiri, la unul din poli, la variabilele contextuale în planul grupului şi, la celălalt pol, la efectele psihologice produse asupra individului. Autorii explică faptul că procesele de transmitere culturală se realizează prin enculturaţii şi socializare. Enculturaţia este în acelaşi timp o necesitate care corespunde adaptării la o situaţie efectiv eco-culturală şi duce, de asemenea, la etnocentrism.

În privinţa enculturaţiei, ar putea exista un model universal de interacţiune care pare a fi, de fapt, o adaptare la capacităţile perceptive

şi motrice ale copilului. Totuşi, comportamentele variază după diverse modalităţi (apropiate vs. distanţate, verbale vs. non-verbale), stimulările, intensitatea vocii şi ritmul de emisie fiind diferite de la o cultură la alta. În acest sens, Sabatier (1986) previne asupra faptului că ar fi eronat să se creadă că o specificitate culturală se materializează în manieră identică la toate nivelurile sociale ale aceleiaşi culturi şi la toţi indivizii. Specificităţile culturale transmise prin limbă vor avea o importanţă de prim-plan pentru enculturaţie şi pentru socializarea copilului. Considerând limba ca o caracteristică universală a speciei umane, se poate considera că activitatea lingvistică va ocupa, în fiecare cultură, primul loc în procesul de enculturaţie.

Studiile arată că gânguritul copilului se modulează în contact cu limba pentru a sfârşi prin a se conforma acesteia (Moreau şi Richelle, 1981). Se asistă deci la o enculturaţie lingvistică, apoi de limbaj, foarte rapidă şi precoce, care va selecţiona produsele limbii sau ale limbilor particulare la care copilul este expus. Moreau şi Richelle (1981) citează cercetarea lui Weir (1966) asupra unor copii din mediu lingvistic american, chinezi, ruşi şi arabi. La 6 luni, el evidenţiază la copiii chinezi variaţii tonale mai importante decât la alţi copii ale căror limbi nu utilizează diferenţele tonale. Pe de altă parte, Eilus, Gavin şi Oller (1982) remarcă faptul că, crescuţi de la 4 la 8 luni într-un mediu anglo-spaniol, copiii discriminează mai bine fonemele engleze şi spaniole decât copiii crescuţi într-un mediu monolingv anglofon şi, mai mult, ei discriminează mai bine fonemele cehe la care nu au fost niciodată expuşi anterior. Se pare că bogăţia lingvistică le permite „o dezvoltare superioară a abilităţilor implicate în discriminarea cuvintelor" (Hamers şi Blanc, 1983, p. 73).

Prin intermediul adulţilor şi copiilor prezenţi în anturajul lor imediat, copilul foarte mic are acces la limbă, la fonologia sa, la sintaxă, la modelul comunicaţional şi la funcţiile limbajului. Toate aceste dimensiuni se regăsesc peste tot, dar sunt determinate de specificităţile limbii şi spaţiului cultural în care se manifestă. Plecând de la modelele propuse, copilul va dezvolta un comportament lingvistic mai mult sau mai puţin variat şi mai mult sau mai puţin valorizat care va face parte din enculturaţia sa şi cu care va participa la socializare. Hamers şi Blanc (1983) insistă asupra importanţei anturajului social al copilului, care îl confruntă cu modelele de limbaj şi cu valori atribuite limbii şi diverselor sale variaţii. Copilul interiorizează aceste valori manipulând limba ca instrument. Autorii remarcă faptul

că această interiorizare este un proces psihologic activ „prin care copilul preia singur şi îşi însuşeşte, modificându-le eventual, valorile vehiculate în cultura în care evoluează" (p. 109). În sfârşit, adaugă ei, pentru a-şi putea dezvolta competenţa lingvistică, este necesar ca limba să fie valorizată şi ca însuşi copilul să o valorizeze.

Într-un context monolingv, limba familiei, proprie enculturaţiei copilului şi limbajul utilizat vor fi identice. Dimpotrivă, într-un context de imigrare, limba familiei va juca întotdeauna rolul său enculturant, dar, la intrarea în şcoală, copilul se va afla într-un univers de socializare aparţinând unui alt spaţiu lingvistic. Este cazul copiilor alofoni care încep şcoala. Ei au avut o limbă de enculturaţie, alta decât franceza, şi la începerea şcolii această ultimă limbă a devenit vectorul de limbaj al aculturaţiei şi socializării lor. Dacă suntem conştienţi de rolul pe care îl poate avea limba de enculturaţie, realizăm că, dacă la şcoală aceasta este devalorizată, nu se va facilita astfel pentru unii copii trecerea la limba de aculturaţie. Pentru a continua reflecţia asupra importanţei relaţiilor sociale şi contextului în enculturaţia copilului, conceptul de „nişă de dezvoltare" expus de Super şi Harkness (1986) şi reluat de Segall, Dasen, Berry şi Poortinga (1990) este important.

Nişa de dezvoltare este definită ca un sistem în care părţile mai specifice care o compun interacţionează şi funcţionează în concordanţă cu mediul luat în sensul său larg.

Aceasta este compusă din trei părţi, astfel:

1. contextele fizice şi sociale în care trăieşte copilul;
2. practicile educative legate de mediul cultural;
3. caracteristicile psihologice ale părinţilor.

Super şi Harkness (1986) dau multă importanţă psihologiei părinţilor sau tutorilor copilului, căci credinţele şi valorile privind dezvoltarea copilului ţin de aceasta.

Aceste „teorii populare" sau reprezentări asupra etapelor dezvoltării s-ar putea numi etnoteorii parentale. Adaptarea la mediu, la epocă şi la individ este una din caracteristicile nişei de dezvoltare. Flexibilitatea sa legată de schimbările trăite de copil şi familia sa o face în mod particular pertinentă în abordarea dezvoltării copilului, care este în migraţie fizică şi psihologică. Aceşti copii vor trebui să reelaboreze „nişa lor de dezvoltare" plecând de la un nou context fizic şi social, plecând de la alte practici educative şcolare şi de la un mediu familial care este, de asemenea, în plin proces de adaptare.

Procesul de aculturaţie

La intrarea în ţara de imigrare, străinul, adult sau copil, se va afla într-un proces de adaptare mai mult sau mai puţin rapid, mai mult sau mai puţin intens, după diferiţi parametri: locul şi rolul imigrării în ţara gazdă, faptul de a alege sau a se supune migraţiei, durata şi obiectivul proiectului migratoriu, statutul social şi economic al comunităţii de origine în societatea gazdă, inserţia şcolară sau profesională, spaţiul în care locuieşte, vârsta, faptul de a fi singur sau în familie etc.

Aculturaţia şi relaţiile etnice

Abou (1981) consideră problema aculturaţiei în funcţie de relaţiile interetnice, iar cultura este definită, după el, în cadrul unităţii etnice. Cultura unei etnii nu este niciodată omogenă, iar emigraţiile interne – să le numim orizontale – pun câteodată probleme de aculturaţie tot atât de stringente ca emigraţia propriu-zisă. Dar Abou justifică metodologic poziţia sa spunând că experienţa demonstrează că de la a douăsprezecea şi, deseori, de la a treisprezecea sau paisprezecea generaţie, solidaritatea de clasă începe să înlocuiască solidaritatea culturală. El întocmeşte o tipologie de cinci situaţii globale de aculturaţie în care nu se ia în considerare dimensiunea individuală a aculturaţiei, ci, mai curând, schimbările colective care pot fi declanşate prin emigraţiile unor grupuri.

În prima situaţie, contactul are loc între societăţile globale, când este vorba de invazie sau colonizare. În cazul invaziilor, invadatorii adoptă puţin câte puţin cultura celor pe care i-au invadat, transmiţând urmaşilor anumite trăsături caracteristice. Aculturaţia este reciprocă dar inegală. În ceea ce priveşte colonizarea, colonizatorii impun cultura lor colonizaţilor şi se poate vorbi în acest caz de aculturaţie esenţial unilaterală.

În a doua situaţie, contactul are loc între grupuri particulare de naţionalităţi diferite, ca armata americană în Vietnam, cooperanţii în ţările lumii a treia. Este vorba în acest caz, de asemenea, de o aculturaţie unilaterală, dar parţială sau sectorială.

În a treia situaţie, contactul are loc între grupuri naţionale inegale din punct de vedere demografic cum ar fi elveţienii romanzi şi elveţienii

germanici, de exemplu. În general, majoritatea domină pe plan economic, dar sunt rare cazurile când minoritatea este dominantă într-un anumit sector. Aculturaţia ar trebui să fie reciprocă, dar foarte inegală. Abou afirmă că această inegalitate tinde să se reducă când o minoritate este dominantă într-un sector dat.

Cel de al patrulea tip de situaţie apare între două grupuri naţionale „egale" din punct de vedere demografic, ca musulmanii şi creştinii din Liban, acum câţiva ani. Ei apără fiecare patrimoniul lor, dar coexistenţa duce la modificări şi combinaţii culturale multiforme. Aculturaţia este reciprocă, desigur, dar în mare parte blocată.

Ultima situaţie-tip are loc când există contacte între numeroase grupuri etnice cuprinse într-un acelaşi stat ca în India sau Zair. Aculturaţia ar trebui să fie multiculturală, dar este deseori blocată la niveluri diverse prin compartimentări geografice şi sociale. Această a cincea situaţie se regăseşte în Elveţia la două niveluri. Primul priveşte grupurile naţionale şi, în acest caz, aculturaţia multilaterală este blocată de rezistenţe specifice şi, între altele, de principiul teritorialităţii limbilor, iar al doilea priveşte relaţiile între comunităţile extra-naţionale şi între aceste comunităţi şi comunităţile elveţiene. Ierarhizarea socială, economică, geografică şi numerică condiţionează modurile de relaţii între comunităţi. Scala după care acestea se dispersează modelează reprezentările sociale până la şcoală şi influenţează tipurile de relaţii întreţinute cu copiii şi uneori între copii, dar mai ales relaţiile cu părinţii.

Aş propune o a şasea situaţie-tip, numită „contact între un grup (grupuri) naţional(e) şi grupuri minoritare extra-naţionale". Aceasta ar descrie situaţia grupurilor emigrante în contact cu grupurile autohtone. Această lacună îmi pare cu atât mai curioasă cu cât Abou nu evită niciodată să vorbească de condiţia emigrării şi de consecinţele sale asupra grupului sau individului.

Dar aculturaţia variază nu numai în funcţie de tipul de contact între populaţii, ci şi în funcţie de caracteristicile lor. Abou observă pe drept cuvânt că distanţa mai mare sau mai mică existentă între culturile în contact va avea o incidenţă asupra aculturaţiei, la fel ca gradul prestigiului pe care îl au culturile care se învecinează şi omogenitatea lor mai mare sau mai scăzută. Mai mult, pentru a defini genul aculturaţiei, trebuie să se ţină seama de modul în care se organizează contactele între comunităţi. Abou ne relevă trei „moduri de aculturaţie" : spontană, forţată sau impusă.

Aculturaţia este „spontană” atunci când nu există contact permanent între populaţiile respective, dar există mediatori suficient de puternici, ca piaţa economică, exportul de produse, importul de ideologii politice.

Aculturaţia este forţată când situaţia o impune, dar până într-un anumit punct, pentru că modalităţile sunt lăsate la iniţiativa grupurilor. Se consideră astfel că diferite imigraţii economice sau politice, în societăţile pluraliste, pot păstra un timp instituţiile şi tradiţiile care le sunt proprii.

În sfârşit, aculturaţia este impusă când ritmul şi modalităţile sunt determinate de către putere, cum ar fi, de exemplu, cazul colonizării. În funcţie de gradul lor de rigiditate sau de supleţe, efectele pot fi diferite.

Abou distinge cinci procese de aculturaţie, ale căror caracteristici nu pot fi determinate cu uşurinţă :

- reinterpretarea – adoptarea trăsăturilor şi modelelor culturii dominante în sectorul public, menţinând propriul cod cultural în sectorul privat, ceea ce este frecvent în comunităţile emigrante ;
- sinteza – care afectează în principal copiii de la a doua generaţie. Ei încearcă modele noi de gândire şi simţire, care reprezintă o inovaţie în raport cu una sau alta din culturile în contact ;
- sincretismul – naşterea unei noi culturi în întregime eterogenă în raport cu culturile din care provine, ca lumea religioasă provenită din catolicism şi din miturile sau ritualurile africane din Brazilia ;
- asimilarea – procesul negativ care ar fi o formă de eşec a aculturaţiei şi care poate duce la depersonalizare. Asimilarea mai este considerată în unele medii ca o bună adaptare la un nou mediu ;
- contra-aculturaţia – procesul de respingere brutală, bruscă, a culturii care se află în curs de dispariţie într-o situaţie colonială şi care poate produce un mesianism politic şi o reîntoarcere la izvoare.

În final, Abou descrie experienţele de aculturaţie şi procesele economice care antrenează schimbări individuale. Când experienţa întâlnirii a două culturi se traduce printr-o deculturaţie a personalităţii, atunci aceasta este negativă ; când face posibilă o reorganizare culturală a personalităţii, este pozitivă. Există deculturaţie când bărbatul, femeia sau copilul, sfâşiaţi între două culturi care nu ajung la conciliere, sunt în mod profund afectaţi. Criza de identitate pe care o trăiesc riscă să provoace sentimente de inferioritate, angoasă, agresivitate, tulburări grave. Deculturaţia este evitată când aculturaţia

parţială este stabilită fără a necesita o ruptură totală. În general, imigranţii adulţi pot găsi un echilibru în coabitarea cu un pol exterior apropiat societăţii gazdă (câmpul muncii, administraţia etc.) şi un pol interior apropiat culturii de origine (universul familial, timpul liber etc.). Uneori, copiii sunt cei care rup echilibrul punând sub semnul întrebării modul de funcţionare a culturii. Aceşti copii, crescuţi între şcoală, casă şi culturile respective, sunt constrânşi la o adaptare constantă şi frecventă care cere o reorganizare culturală. Aceasta este pozitivă când „aculturaţia are drept consecinţă o îmbogăţire a personalităţii subiectului, când îi dezvoltă creativitatea" (Abou, 1981, p. 66). În acest caz, conflictul cultural se rezolvă într-o complementaritate fecundă.

De mulţi ani, Berry (1989) se ocupă de minorităţile care trăiesc în Canada şi studiază situaţiile în care grupurile culturale sunt în contact. Cercetările sale l-au condus la studierea procesului de adaptare şi de aculturaţie în societăţile care, pentru diferite motive, primesc grupuri de emigranţi economici sau politici. El precizează că aculturaţia poate fi considerată un fenomen de grup dar, mai recent, conceptul s-a extins pentru a cuprinde dimensiunea individuală numită aculturaţie psihologică. Berry observă că, în principiu, noţiunea de aculturaţie aplicată în ţări de imigraţie ca Elveţia ar trebui să implice schimbări nu numai în grupul dominat pe care îl numeşte grup de aculturaţie, dar şi în grupul dominant, grupul autohton. Acesta observă că grupurile dominate, grupurile de aculturaţie suportă o aculturaţie în mod net mai puternică decât grupul dominant, şi de aceea şi-a îndreptat atenţia asupra acestor grupuri. Se observă, totuşi, că grupurile dominante şi grupurile de aculturaţie nu sunt autonome. Este evident că grupul de aculturaţie va suporta schimbări mai importante, dar aceste schimbări şi intensitatea lor nu vor fi aceleaşi în funcţie de caracteristicile grupului dominant şi grupului de aculturaţie. Adaptarea grupului de aculturaţie va depinde, pentru multe din situaţiile economice, demografice, politice ale grupului dominant, de politica sa de imigrare şi de primire a noilor veniţi.

După Berry, şase tipuri de schimbări însoţesc aculturaţia: schimbări fizice (locuire, urbanizare etc.), schimbări biologice (noi boli, alimentaţie etc.), schimbări politice (pierderea autonomiei, a drepturilor etc.), schimbări economice (şomaj, salarii etc.), schimbări culturale (limbă, religie, educaţie etc.) şi schimbări sociale (noi

relaţii interindividuale şi intergrupale etc.). Într-o situaţie de migraţie, toate aceste schimbări se vor produce mai mult sau mai puţin rapid şi în condiţii mai mult sau mai puţin bune.

Această listă de schimbări poate fi înţeleasă ca un avertisment pentru şcoală faţă de adaptarea „rapidă şi forţată" care este cerută copilului nou venit. Pentru „binele său şcolar" (succesul şcolar) i se cere cumularea unei adaptări rapide, o aculturaţie rapidă şi noi cunoştinţe care sunt, bineînţeles, cele legate de limbă. Unii copii fac faţă ritmului, dar alţii pierd teren în faţa multiplicităţii schimbărilor cerute. Sarcina cognitivă necesară adaptării la schimbări îi privează de mijloacele pe care le posedă pentru realizarea învăţării şcolare. Poate există teama că pentru aceste motive, în parte, unii copii eşuează la şcoală. Problemele individuale de schimbare a comportamentului, de identitate şi de stres al aculturaţiei (pentru a relua termenul lui Berry, 1989) se adaugă modificărilor resimţite prin intermediul familiei. Având în vedere faza de adaptare în care se situează familia şi copilul, nu se poate să nu gândim că ar putea exista repercusiuni asupra şcolarităţii elevului, asupra „disponibilităţii sale cognitive" şi asupra investiţiei părinţilor în şcoală. De altfel, rezultatele şcolare ciclice ale unor copii pot fi revelatoare pentru fazele procesului de adaptare. Schimbările psihologice observate de Berry în cursul aculturaţiei pot avea uneori consecinţe favorabile, ca ameliorarea condiţiilor economice, medicale etc. şi, pe de altă parte, consecinţe negative, cum ar fi confuzia identitară, stresul aculturaţiei etc.

Procesul de adaptare şi tipuri de aculturaţie

La Berry (1989) găsim o distincţie între adaptare şi aculturaţie. El descrie patru strategii de adaptare, care sunt procese ce conduc la patru tipuri de aculturaţie. Modelul pe care l-a construit pornind de la experienţa sa cotidiană prezintă patru rezultate ale strategiilor de adaptare, de fapt, patru tipuri de aculturaţie (asimilare, integrare, separare-segregare, marginalizare) la care se ajunge în funcţie de răspunsurile la două întrebări: prima are în vedere dacă e importantă sau nu păstrarea identităţilor şi caracteristicilor culturale (cutume, limbă, religie etc.) şi a doua priveşte voinţa de a stabili relaţii cu alte grupuri din societate. Cele patru rezultate ale procesului de

adaptare iau în considerare, de asemenea, intensitatea legăturii pe care individul doreşte să o păstreze cu cultura sa de origine sau voinţa sa de a se deschide spre alte culturi.

În cazul asimilaţiei, are loc abandonarea completă a identităţii sale culturale în favoarea celei a comunităţii dominante. Acest abandon este mai frecvent o constrângere a societăţii gazdă decât o alegere voluntară şi, în acest sens, şcoala are întotdeauna o forţă asimilatoare extrem de puternică. Deşi se pune deseori problema integrării mai mult decât a asimilării, exigenţele şcolare şi lingvistice, în mod special, nu oferă alternativă. Asimilarea este o realitate pentru mulţi emigranţi. Eu cred, totuşi, că deseori asimilarea este o iluzie şi aş propune o interpretare complementară. Sub impresia superficială de asimilare asumată, se ascunde frecvent „disimularea". Vreau să spun prin aceasta că strategiile de adaptare ce conduc la asimilare par cele mai bune pentru a se face acceptat, pentru a face parte cu adevărat din societatea dominantă.

Totuşi, cum „omul consideră în mod automat ca înnăscut ceea ce îi aparţine propriu-zis, şi anume cultura copilăriei sale" (Hall, 1979, p. 49), el a conservat-o, salvând-o de la o dispariţie care ar putea fi considerată deseori ca o amputare. Camilleri (1989), fără a utiliza termenul de „disimulare", constată că „se cade de acord asupra faptului că, pe scurt, *se face paradă de* valorile refuzate [...]. Divergenţele cu anturajul sunt potenţial diminuate şi conflictul interior evitat atât timp cât ne putem servi de raţionament pentru eludarea culpabilităţii pe care un asemenea aranjament o poate alimenta" (p. 18). Când vorbeşte de stereotipiile de asimilare pentru a se asemăna cât mai mult posibil cu naţionalii, Malewska-Peyre (1989) arată că acest conformism poate fi superficial şi poate, de asemenea, să meargă până la renunţarea la identitate, prenume etc., corespunzând cu ceea ce am numit „disimulare". Oksaar (1988) utilizează şi el acest termen în raport cu marginalizarea limbilor copiilor alofoni în şcoală. Ea vede aceasta ca acţiunea unui elev dintr-un grup minoritar care, din diferite motive, vrea să se îndepărteze de limba şi cultura lui; mai mult, vrea să le anuleze pentru a adera complet la sistemul majoritar. Eu văd în acest termen o necesitate de a ascunde diferenţele fără a le abandona. Această situaţie, în fond destul de comună, se poate trata în moduri foarte diverse în funcţie de persoane şi corespunzând anumitor nevoi de conformism, pe care copiii le au

deseori. Astfel, ei aderă la reguli școlare, la limba care le este impusă, dar într-un mod superficial, pentru a nu se afla în situația de trădare culturală în raport cu mediul lor familial.

În procesul de integrare, subiectul păstrează o parte din specificitatea sa culturală, făcând parte din unele structuri ale societății dominante. Integrarea nu este realizată printr-o mișcare unilaterală a nou venitului spre societatea dominantă. Aceasta se aseamănă cu un proces multidimensional, în care toate elementele părții integrante sunt redefinite de către noul venit. Fiecare integrare provoacă o nouă elaborare a integrității societății în schimbare. Această situație pare deseori cea mai echilibrată și poate satisface exigențele individului și ale comunității. În cea de segregare/separare, fie individul dorește păstrarea identității sale culturale „intacte", fie societatea dominantă împiedică stabilirea tuturor relațiilor. În sfârșit, procesul de marginalizare se află într-un alt tip de aculturație (asemănător cu segregarea), din cauză că aceasta nu este voluntară, iar societatea dominantă joacă un rol fundamental în practica marginalizării.

Nici unul din tipurile de aculturație propuse nu reprezintă o alegere liberă și de bunăvoie din partea unui individ – cu aceasta fiind de acord și Berry. Chiar dacă ponderea și politica explicită sau implicită a societății dominante asupra comunității de origine a persoanei respective poate fi interpretată diferit conform celor patru tipuri, aceasta joacă un rol foarte important în întregul proces de adaptare. Modelele lui Berry nu reduc tipul de inserție în țara gazdă la determinarea individuală și colectivă a grupurilor străine, fără a defini politica de inserție a țărilor de imigrație.

Bennegadi (1986), fiind atât psihiatru cât și terapeut într-un mediu de imigrare, insistă asupra acestei dimensiuni. El consideră că prea des se abordează un singur partener, adică emigrantul în situație de aculturație, de schimbare socială, „dar oricare sunt tentațiile, refuzurile sau negocierile sale, este evident că acesta este în interacțiune cu un alt univers cultural, un alt sistem social; cel al culturii din țara gazdă" (p. 94). Această precizare este determinantă. Vom lua un exemplu concret. Astăzi, la Geneva, trebuie să fii de naționalitate elvețiană pentru a putea face studii pedagogice. Această constrângere arată în mod simbolic că asimilarea trebuie să fie completă, cel puțin la nivel formal, pentru a fi considerat apt pentru a deveni profesor. Prin urmare, va fi destul de greu pentru profesorii proveniți din

familii emigrante să-şi poată afirma originile, folosindu-le ca element pozitiv în abordarea lor pedagogică. Se pune în mod simbolic întrebarea în ce fel această constrângere, impusă profesorilor, reflectă tipul de proces de aculturaţie cerut elevilor.

(Re)definiri identitare

Copiii proveniţi din familii emigrante nu au cunoscut toţi acelaşi traiect migrator. Se pot lua în considerare cel puţin trei cazuri.

În primul caz, copiii sunt veniţi împreună cu părinţii şi întreaga lor familie se situează pe poziţia de imigranţi la prima generaţie, în curs de a interpreta trăsăturile culturii receptoare în funcţie de experienţele culturale originare.

În al doilea caz, copiii provin din familii la a doua generaţie de la imigrare şi se află deci într-un mediu care interpretează, plecând de la o aculturaţie mai veche, trăsăturile culturii de origine.

În fine, în al treilea caz, familiile se reunesc, copiii alăturându-se părinţilor sau mama şi copiii alăturându-se tatălui care a trăit deja o perioadă mai lungă sau mai scurtă de timp în ţara gazdă. Membrii familiei nu au deci în totalitate aceeaşi grilă de interpretare culturală a aceluiaşi moment, de unde iau naştere conflicte familiale uneori violente (Perregaux şi Togni, 1989).

Ce se întâmplă cu practicile educative variate, care depind de factorii culturali ce sunt plasaţi într-un mediu social, economic, politic şi ecologic special, când asistăm la schimbarea rapidă a mediului fizic şi social? Cum se prezintă ele când valorile familiale nu mai corespund cu cele ale societăţii majoritare? Este o problemă cu care familiile imigrante sunt confruntate frecvent. Beauschene şi Esposito (1981) explică faptul că emigraţia introduce schimbări în structura familială şi modifică echilibrul sistemului. Distribuţia rolurilor, muncii şi autorităţii se modifică între părinţi, şi adaptarea socială, care trebuie să se realizeze în unele familii, poate fi lungă şi dureroasă. Bulversările legate de schimbare, de dificultatea de a da semnificaţii practicilor noii societăţi, într-un cuvânt, procesul de aculturaţie trece prin etape diverse şi complexe. Diet (1986) arată cât este de important „a nu se uita dificultăţile procesului de transformare fizică şi culturală pe care imigrantul o are de realizat” (p. 98). Căci nu este vorba de a abandona simple conduite pentru a le înlocui cu altele.

Adaptarea impune învăţarea unei noi limbi cu toate elementele verbale şi extraverbale pe care le implică, a unor noi coduri sociale, atitudini diferite şi a altor modalităţi psihologice.

Adaptarea nu este un proces liniar şi schimbările nu vor fi aceleaşi pentru fiecare sector al vieţii şi pentru fiecare membru al familiei, ceea ce poate duce la conflicte. Dificultăţile adaptării mamei imigrate de curând, care se află deseori izolată într-un context străin, par a avea repercusiuni particulare asupra interacţiunilor sale cu copilul. Uneori, după un anumit timp şi în bune condiţii de contact, unele comportamente şi valori sunt preluate de la cultura ţării gazdă şi altele sunt conservate. Pe de altă parte, într-o familie în nesiguranţă, datorită schimbării şi dificultăţilor, părinţii, mai ales mama, nu mai pot să ofere copilului o securitate suficientă. Acesta îşi construieşte identitatea într-un mediu pe care îl poate resimţi ca ostil şi în care trebuie să respecte noi repere spaţiale, sociale, lingvistice sau spaţio-temporale. Mama, angajată ea însăşi într-un proces de schimbare, făcând faţă dificultăţilor noii vieţi cotidiene, nu se mai poate asocia schimbărilor trăite de copil. După perioada de aculturaţie, coeziunea socială sau familială a grupului deplasat poate lipsi şi se asistă uneori la o pierdere a sensului practicilor educative şi punctelor de reper, fără ca astfel să poată fi dat un sens noilor practici. O nouă adaptare socială necesită o securitate suficientă. Cu cât insecuritatea creşte, cu atât creşte şi nevoia de securitate, iar după faza de aculturaţie trăită de mamă, copilul de emigrant, când ar avea mai multă nevoie de securitate, va avea mai puţină.

În studiile lui Rabain-Jamin (1989), M'Bodj (1986), Zack şi Bril (1989), Bril şi Zack (1989), găsim subiecte de reflecţie asupra diferenţelor culturale care pot exista atunci când se vorbeşte de dezvoltarea copilului şi locul său în cercul familial, schimbările care au loc şi semnificaţiile lor între locul de origine al culturii şi locul de migraţie, după cum aceştia se situează în interiorul ţării sau în exterior. Rabain-Jamin (1989) şi M'Bodj (1986) arată, de exemplu, că, pentru sătenii senegalezi, emigrarea spre centrele urbane şi şcolarizarea rup structura socială a satului care asigura până atunci o funcţie de regularizare a schimburilor sociale. Se asistă astfel la instaurarea unor forme pervertite ale conduitelor tradiţionale care treptat nu vor mai putea primi semnificaţii sociale în situaţia în care ele se derulează, dar care persistă pentru afirmarea legăturii cu originea.

Instituţiile educative ale societăţii gazdă au deseori dificultăţi în a accepta obiceiurile familiilor de emigranţi şi doresc să intervină schimbări în practicile familiale. Mama se găseşte uneori în situaţii de „neştiinţă" greu de acceptat. Într-adevăr, de generaţii, rolul său social şi cultural cel mai important a fost de a creşte copiii şi de a le transmite practicile şi simbolurile care nu sunt nici înţelese, nici adecvate în ţara gazdă. Nu trebuie însă generalizat. Nu toate mamele se află în faţa aceloraşi dificultăţi în funcţie de vârstă, locul de origine, caracterul lor, dar, cum s-a văzut, fenomenul migrator prin el însuşi este un factor de redefinire culturală, deci de redefinire a locului individual în familie, în societate. Acesta este însoţit de noi raporturi faţă de deprinderi, cunoştinţe şi deci faţă de şcoală.

Această ultimă remarcă este pertinentă mai ales în cadrul reflecţiei asupra relaţiilor ce trebuie stabilite în mediul familial şi şcolar. Părinţii puţin familiarizaţi cu instituţiile şcolare se vor găsi în situaţia de „neştiinţă" în raport cu profesorii şi uneori în raport cu propriii lor copii. În funcţie de felul cum această asimetrie a relaţiei familie-școală este resimţită, ea poate crea obstacole în calea bunei desfăşurări a şcolarizării copilului. În situaţia de emigrare, copilul se dezvoltă într-un univers cultural divizat în sânul căruia va trebui să dobândească identităţi conciliabile (vezi Camilleri et al., 1990). De la posibilităţile sale de flexibilitate între aspectele culturii familiale legate de comunitatea de origine şi până la aspectele culturii ţării gazdă, raporturile care există între aceşti poli culturali vor depinde de adaptarea socială şi şcolară.

Fiecare individ reinterpretează, reelaborează trăsăturile culturale ale comunităţii sale în funcţie de alte specificităţi identitare ale sale, cum ar fi vârsta, sexul, locul în familie, în comunitate şi societate, legăturile create şi experienţa sa de viaţă. Astfel, recent, mai mulţi cercetători au arătat că, într-o aceeaşi familie, alegerile făcute sunt foarte diverse, atunci când este vorba de cetăţenie, de reproducerea schemelor culturale puternice ale societăţii de origine sau de identificare cvasi-completă cu societatea gazdă (Criol, 1986). Demonstrând imposibilitatea unei descrieri exhaustive a unei culturi sau a unei identităţi, pericolul de a împietri culturile şi de a închide în ele grupul care le aparţine fără a aştepta evoluţia individuală şi colectivă, Abdallah-Pretceille (1986) definea cultura şi identitatea culturală ca „noţiuni dinamice şi mişcătoare" (p. 40). Acestea sunt

noţiuni „plurale" căci nici o persoană nu este familiarizată cu toate aspectele culturii sale, prin aceasta înţelegându-se subculturile care variază în funcţie de vârstă, sex, religie, statut profesional etc. Avertismentele lui Abdallah-Pretceille sunt importante în măsura în care au în vedere un sistem închis care duce rapid la stereotipuri ale căror caracteristici sunt rigiditatea, reducţionismul, fixaţia şi generalizarea. Aceste stereotipuri sunt mai periculoase prin funcţia de justificare pe care o îndeplinesc decât prin conţinuturile lor, iar factorul cultural este astfel considerat ca un „nou determinism".

Suntem o constelaţie unică de fapte biografice (Malewska--Peyre, 1989). Acest lucru ne conferă singularitate. Identitatea socială care se elaborează o dată cu apartenenţa la un grup este în mod evident foarte importantă în formarea identităţii personale, dar experienţele noi, modificarea reprezentărilor, adeziunea la noi valori şi racordarea la un loc şi la o dată determinate pun problema iluziei stabilităţii şi coerenţei identităţii. Recurgerea la noţiunile de fluctuaţie identitară şi de strategii identitare (vezi Camilleri et al., 1990) este esenţială pentru tratarea identităţii emigrantului sau copilului emigrant, de vreme ce caracteristica lor este tocmai schimbarea. Fenomenele migratorii sunt prin esenţă fenomene de modificări psihologice şi sociale.

Prin patru studii de caz, Cohen-Emerique (1989) arată dificultatea, pentru practicieni, a acţiunii sociale sau psiho-educative, de a atribui, în situaţii interculturale, semnificaţii comportamentelor. În codurile de interpretare pe care le propune, definiţia identităţii este o noţiune plurală şi ea spune că „există capcane multiple în dorinţa de a aplica automat o schemă de analiză bazată numai pe normele şi valorile culturii de origine, fără a lua în considerare că este vorba de un anumit individ cu o subiectivitate proprie, cu o istorie de viaţă specifică şi putând avea mai multe grupuri de apartenenţă şi de referinţă" (p. 33). Cohen-Emerique ataşează în mod special această ultimă caracteristică celor care îşi construiesc identitatea în situaţia de contact cultural. Din acest punct de vedere, poate apărea întrebarea dacă este justificat interesul faţă de această problematică la copii.

Printre rarele studii privind copiii, Drozda-Senkowska (1989) este preocupată de răspunsurile a şase grupuri de copii francezi, portughezi şi algerieni de 4-5 şi 7-8 ani, privind modul în care aceştia interpretează evaluarea institutorului faţă de „activitatea lor şcolară".

Rezultatele indică faptul că sentimentul de a fi judecat greşit este mai frecvent la copiii algerieni decât la copiii portughezi şi francezi. Chiar copiii de 4-5 ani exprimă un sentiment negativ şi, implicit, interpretează mesajul în defavoarea lor.

În concluzie, se observă că, foarte timpuriu, copilul îşi asumă o imagine proprie care corespunde ierarhizării comunităţilor în societate, la un moment dat al existenţei lor.

Rupturile, specificitatea situaţiilor de emigrare, modificările punctelor de reper familiare, verbale şi non-verbale, elaborarea şi reelaborarea identitară şi culturală a copilului vor avea importanţă în viaţa sa şcolară. Învăţarea orală, apoi în scris a celei de a doua limbi se va înscrie într-o geografie afectivo-cognitivă pe care o va defini şi în care institutorul va juca un rol. Formarea de specialişti pentru o abordare interculturală în educaţie este foarte importantă. În funcţie de cadrul de referinţă, institutorul va putea, mai mult sau mai puţin, să ajute copilul în negocierile pe care acesta va trebui să le realizeze cu şcoala, cu familia şi cu el însuşi.

O abordare interculturală

Rămâne de văzut dacă o abordare interculturală în educaţie ar putea ajuta profesorii să aibă o poziţie critică asupra principiilor monoculturalismului, care sunt răspândite chiar şi în clasele multiculturale, să administreze primirea sau găzduirea copiilor, să favorizeze învăţarea şi să aducă răspunsuri pentru construirea unei societăţi în care valorile fundamentale umane sunt împărtăşite de toate comunităţile.

Pentru un istoric şi o clasificare a termenului „intercultural", în psihologie şi educaţie, mă voi referi la textul lui Cattafi şi Cattafi-Maurer (1991). Autorii pornesc chiar de la termen, pe care îl „deconstruiesc" pentru a arăta polisemia acestuia şi inventariază diversele accepţiuni. Ei precizează că psihologia şi pedagogia interculturale se inspiră din lucrări antropologice şi etnografice şi adaugă că la ora actuală „asistăm la numeroase ezitări şi contradicţii în jurul termenului intercultural, nemaiştiind foarte bine ce înseamnă" (p. 37). În sfârşit, autorii realizează istoricul lucrărilor Consiliului Europei unde se practică o abordare interculturală ca urmare a existenţei „interacţiunii, schimbului, recunoaşterii valorilor, modurilor de viaţă, reprezentărilor simbolice care se referă la fiinţa umană, la

indivizi sau la societate în relaţiile lor cu ceilalţi şi în perceperea lumii [...]" (Rey, 1986, p. 7).

Consiliul Europei a participat pe larg la difuzarea conceptului şi practicilor interculturale, afirmând încă din anii 1970 că o abordare interculturală în pedagogie îi impune celui care doreşte să o practice aproprierea schemelor şi filtrelor sale culturale. Trebuie deci învăţat dintr-o dată Celălalt şi Eul. Iar forţa analizei interculturale rezidă tocmai în această simultaneitate a învăţării. Dar termenul „intercultural" este departe de a fi un termen neutru, suscitând voluntar un discurs inspirat de o etică umanistă care aspiră la o comprehensiune mentală, la o complementaritate şi nu la o ierarhie culturală. Acest spectru larg de intenţii lăudabile nu ar trebui totuşi să ascundă importanţa reflecţiei asupra fenomenelor sociale, psihologice, educative pe care le determină. Pentru acest motiv considerăm, mai mult sau mai puţin explicit, domeniul eticii ca fiind cel mai adecvat pentru abordările interculturale în psihologie, în pedagogie şi în domeniul lingvistic.

În definiţia dată de Ladmiral şi Lipiansky (1989) termenului „intercultural", aceşti autori nu îl considerau ca un contact între două obiecte independente – în cazul acesta, două culturi independente –, ci ca „interacţiune în care aceste obiecte se constituie în aceeaşi măsură în care ele comunică" (p. 10). Este subînţeles că aici cultura nu este considerată un dat obiectiv, autonom şi relativ fix. Ei o situează într-o „perspectivă sistemică şi dinamică în care culturile apar ca procese sociale neomogene, în continuă evoluţie şi care se definesc atât prin relaţiile lor mutuale, cât şi prin caracteristicile lor proprii" (p. 10). Grupurile culturale întreţin aproape întotdeauna raporturi cu alte grupuri, ceea ce determină conştientizarea specificităţii lor, dar şi schimburi şi o constantă schimbare.

Ladmiral şi Lipiansky, ca şi Todorov (1991), arată că dimensiunea interculturală este constitutivă culturalului. În acest câmp interactiv, în care se pun întrebări legate de relaţiile întreţinute între grupuri culturale diferite, trebuie să fii atent asupra faptului că acolo unde sunt culturi ce intră în contact, sunt persoane care vehiculează sau mediatizează raporturile între culturi. Această distincţie ne apare importantă în câmpul educaţiei, când profesorul este chemat să nu uite că, la începutul unei relaţii interculturale, există în primul rând relaţii care se stabilesc între persoane aparţinând unor culturi

diferite. Ceea ce este important este acest fapt relaţional, ştiind, de altfel, că determină un plan secundar de reprezentări, valori, coduri, stiluri de viaţă şi moduri de gândire proprii fiecărei culturi. Eu rămân totuşi sensibil la riscul pe care îl prezintă uneori aspectul emoţional al unui demers intercultural ce atinge probleme de identitate, de percepţii sociale, de relaţii cu alteritatea. Aşa cum subliniază Camilleri (1985), „o pedagogie interculturală cu adevărat completă este o pedagogie de risc, despre care nu se ştie dinainte până la ce punct poate fi dusă" (p. 159).

Familiarizarea cu noţiunea de abordare interculturală în şcoală nu trebuie ignorată, aceasta fiind legată direct, în Europa occidentală, de prezenţa copiilor proveniţi din familii de muncitori imigranţi şi de importanţa eşecurilor lor şcolare. Ea a apărut aproape în momentul în care discursul sociologic asupra reproducţiei şi inegalităţii şcolare, de care sunt afectate clasele socioeconomice defavorizate, se estompa fără a se fi găsit remedii performante ; s-a operat o alunecare spre explicaţia culturală. Astăzi, eşecul şcolar priveşte mai ales copiii imigranţi şi explicaţia acestuia se articulează deseori în jurul celor doi poli – social şi cultural – între care se poate vorbi de dificultăţi lingvistice.

Apartenenţa la o categorie socială poate, în mod cert, să fie o caracteristică, dar, cum observă Abdallah-Pretceillie (1986), plecând de la această caracteristică, „nu poate fi trasă nici o concluzie univocă" (p. 12). Dacă pare efectiv posibil de a ţine cont, în general, de o situaţie obiectivă, socioeconomică, cum să-i asociem acesteia aproape natural noţiunea de handicap sociocultural în ceea ce priveşte copiii emigranţi ? O abordare pedagogică ar impune o mai bună înţelegere a cunoştinţelor iniţiale ale copiilor şi o punere în practică a unei pedagogii care să ţină cont de particularităţile fiecăruia, ştiind să diferenţieze, cel puţin pentru o perioadă, exigenţele. Se va vedea în ce măsură o abordare interculturală poate propune o asemenea alternativă.

Până în prezent, noţiunea de handicap nu priveşte în mod fundamental şcoala şi obiectele sale. Se subînţelegea că, pentru mai multe motive, copilul nu avea parte, în sânul familiei sale de stimulii necesari pentru a intra cu uşurinţă în jocul şcolar. El era în consecinţă „deficitar" şi incapabil de a beneficia de învăţământ. Şcoala trebuie să estompeze lipsurile familiale prin sisteme de compensare.

Cunoaştem mai multe tratamente ale eşecului şcolar, funcţionând după modelul compensatoriu cu mai mult sau mai puţin succes. O abordare interculturală a pedagogiei a fost deseori definită ca un fel de pedagogie compensatorie, instaurată pentru a asigura o mai bună înţelegere în şcoală şi o mai bună însuşire a conţinuturilor şcolare. Cred că din punct de vedere istoric, nu putea fi considerată altfel.

Astăzi, abordarea interculturală în educaţie se detaşează de simpla pedagogie compensatorie, pentru a crea practici pedagogice destinate tuturor elevilor. Nu mai este vorba de a crea structuri particulare, punctuale, care uneori se dovedesc a fi definitive cel puţin pentru copiii emigranţi, ci de a propune o abordare pedagogică bazată pe schimbarea reprezentărilor şi raporturilor nu numai în mod ideal, între culturi, ci între copii purtători de culturi, recunoscând fiecăruia legitimitatea unui loc echivalent în instituţia şcolară. Cu toate acestea, una din întrebările care rămân deschise este dacă, acolo unde o abordare interculturală s-a stabilit în clasă, nu este necesar de a o extrapola şi în raporturile pe care le au familia şi şcoala, şcoala şi societatea?

De la etnocentrism la alteritate

Concept eminamente prezent când se vorbeşte de culturi, etnocentrismul este fundamental de studiat într-o abordare interculturală. Aproape întotdeauna perceput ca o noţiune negativă, care ar fi ca un obstacol pentru alteritate şi pentru demersul intercultural, etnocentrismul este un fenomen generalizat la toate culturile şi toţi indivizii. Preiswerk şi Perrot (1975) dezvoltă pe larg această noţiune atât la nivel antropologic, cât şi la nivel psihologic şi descriu mai multe grade de etnocentrism. Primul şi cel mai evident este acela prin care sunt depreciate alte grupuri, ca să nu folosim termeni mai duri. Cel de al doilea este aparent mai „nevinovat", dar implicit este mai elogios pentru in-group decât pentru out-group, ca şi în exemplele următoare: În grupul X, relaţia profesor-elev este „încă" de tip frontal sau, în grupul Y, „încă" se mai „bate apa în piuă". În acest caz, persoana care vorbeşte se situează într-o societate dominată, ce posedă normele care trebuie respectate de grupuri. În al treilea grad, etnocentrismul ascunde ierarhizarea culturală dincolo de un discurs flatant care, printr-un subterfugiu, este adresat in-group-ului, ca în

exemplul următor : echipa X a descoperit minunate statuete care se aseamănă foarte mult cu cele găsite în regiunea noastră. În acest caz, statuetele sunt în primul rând valorizate pentru că seamănă cu cele ale in-group-ului.

După Preiswerk și Perrot (1975), afectivitatea subiectului se manifestă în comportamentul cognitiv prin valorizarea, pozitivă sau negativă, atribuită subiectului studiat. Trebuie însă, precizează ei, „să se diferențieze mecanismele de ajutor după care, în grade diverse de conștiință, valorizarea orientează cunoașterea" (p. 73). Ei consideră că două mecanisme sunt primordiale pentru studierea impactului etnocentrismului asupra comportamentului cognitiv al subiectului : „identificarea (nevoia de a se securiza prin adeziunea la un grup) și proiecția (atribuirea propriilor calități – pozitive sau negative – altora și/sau evaluarea cu ajutorul criteriilor, măsurilor și tehnicilor elaborate pentru sine însuși sau de către in-group-ul său). Între altele, în primul rând copilul, prin identificare, se va socializa, va învăța despre grupul său, se va «culturaliza». Își va construi identitatea care va depinde de interacțiunea dintre el și membrii grupului cultural. De la intrarea sa în școală, în raporturile cu alți copii, cu adulți, cu membrii altor grupuri, mecanismele de proiecție vor căpăta importanță și vor modula legăturile de apartenență ale copilului. Din nevoia de identificare formulată prin grupul său și prin el însuși și datorită modalităților de proiecție colective și individuale se elaborează strategii identitare care sunt dezvoltate astăzi de către mai mulți cercetători" (Camilleri et al., 1989).

Reflecția aprofundată și foarte pertinentă a lui Preiswerk și Perrot (1975) mă conduce la considerațiile lor legate de etnocentrism asupra atitudinilor în raport cu limba. Prin analogie, aș vorbi de conceptul de lingvocentrism. Acest termen se referă la valorizarea propriei limbi în raport cu altele. Studiile privesc aspectele „minorizării" limbilor vorbite în comunitățile de imigranți. Această „minorizare" s-ar realiza dacă se consideră ca referință comunitățile de imigranți, printr-o valorizare negativă a limbii in-group-ului de către comunitatea gazdă și, ulterior, de către comunitatea de imigranți și o valorizare pozitivă a limbii out-group-ului, în cazul acesta, comunitatea gazdă. Conceptul de „semilingvism", de pildă, mi se pare a fi un exemplu corect de ierarhizare stabilită între limbi. Ierarhizarea pleacă, este adevărat, de la locul acordat într-o societate,

la un moment dat, grupului care studiază limba respectivă. Rămâne de aflat ce grad de etnocentrism sau lingvocentrism este necesar pentru securitatea individului şi pentru recunoaşterea sa identitară şi de la ce grad devine ameninţător sau distructiv pentru celălalt. Actualmente această întrebare este viu dezbătută în şcoală şi este departe de a avea o rezolvare simplă.

Astfel, Abdallah-Pretceille (1986) subliniază că „în şcoală, cultura înseamnă în egală măsură cultura altora, cât şi propria cultură", iar Hall (1979) insistă asupra importanţei conştientizării propriului model cultural „în formele sale manifeste, ca şi în cele latente" (p. 21) şi asupra dificultăţii de a conştientiza efectiv şi de a putea vorbi despre aceasta. El adaugă că întâlnirile interculturale „nu trebuie să reprezinte doar un mic fior exotic ; ele au un mult mai mare avantaj, acela de a permite o conştientizare a structurilor propriului sistem, care nu se poate realiza decât prin frecventarea celor care nu fac parte din acelaşi sistem : persoane de sex opus, grupuri de vârstă diferită, etnii şi culturi diferite" (p. 50). Aici rezidă probabil indispensabila conştientizare şi necesitatea de a descoperi şi cunoaşte apartenenţa sa, în general, dar şi apartenenţa sa la un strat cultural din care face parte cultura şcolară. Reflectând la perspectivele deschise de câmpul intercultural, consider că, în clasă, faptul de a lucra constant cu celălalt, voinţa de a ajuta în adaptare nu priveşte, într-un fel, decât întrebările pe care ni le punem despre noi înşine şi despre şcoala de astăzi. A vorbi imuabil despre celălalt, a face o judecată asupra celuilalt sunt manifestări ale confuziei pe care alteritatea le creează în noi. Noi rămânem cu celălalt şi cu reprezentările deseori monolitice pe care le avem despre acesta, cu stereotipurile rigide şi generalizatoare prin care ne construim culturile şi componentele lor (Preiswerk şi Perrot 1975, Ladmiral şi Lipiansky, 1989).

Relaţia cu alteritatea, trăită totuşi cotidian în clasă, duce prea puţin la o atitudine „de deschidere şi trecere, favorizând accesul la o simbolistică a schimbărilor cooperative şi multiple" (Ladmiral şi Lipiansky, 1989, p. 28). Aceasta provoacă, din cauza deconcertantelor diferenţe culturale şi lipsei de răspunsuri propuse, un obstacol în decentrarea faţă de propriul univers şi în înţelegerea sistemelor de valori şi de atitudini ale celorlalţi. Este dificil de a declanşa dialectica identităţii şi alterităţii, cu atât mai mult cu cât există un proces, întotdeauna incomplet, prin care bărbaţi şi femei primesc identităţi provizorii.

În privinţa nesiguranţei, a destabilizării actuale pe care elevul străin şi mediul său familial par a le crea în şcoală, se poate rezuma astfel: nu suntem încă pregătiţi să receptăm imaginea pe care elevul ne-o transmite asupra unei instituţii şcolare care răspunde cu greu nevoilor actuale şi singularităţii noastre de profesor care trebuie să-şi redefinească rolul, pertinenţa cunoştinţelor, exigenţele şi comportamentul.

Într-un articol intitulat „Stagiul de formare este o migrare", Biarnès (1987) ne readuce în mijlocul întrebărilor proprii educatorilor. El arată că întreaga muncă în ştiinţele umane impune într-o anumită măsură cunoaşterea şi descoperirea de sine. El subliniază că o abordare interculturală în pedagogie nu poate fi concepută ca o acumulare de cunoştinţe asupra celuilalt, care ar fi astfel plasat în situaţia de obiect. Dimpotrivă, situaţia interculturală oferă celuilalt statutul de subiect „şi chiar subiect al devenirii noastre căci prin «digresiunea» spre celălalt se poate realiza interogarea profundă asupra sinelui, singura posibilitate de înţelegere mutuală şi în acelaşi timp de întâlnire" (p. 44). Formarea ca transformare este o problematică esenţialmente interculturală. Fiecare persoană în formare şi fiecare formator construieşte şi reconstruieşte identitatea sa personală şi identitatea sa culturală. Se regăseşte aici o definiţie a relaţiei profesor-elev. Ea trebuie nuanţată în funcţie de situaţie: dacă este vorba de o situaţie şcolară în care se întâlnesc un profesor şi un copil sau o situaţie de formare a adulţilor. În primul caz, nu trebuie uitat că elevul îşi va constitui mai întâi propria identitate, va învăţa progresiv să recunoască existenţa unui mediu de obiecte şi de persoane exterior lui (Piaget, 1937, 1964). Acest proces se derulează iniţial în cadrul familial. O dată cu intrarea la şcoală şi sosirea în familie, identificarea sa va lua ca suport alte grupuri de referinţă. Ladmiral şi Lipiansky (1989), reluându-l pe Piaget, descriu cum la vârsta şcolară, spre 7-8 ani, ar apărea la copil o atitudine de decentrare, ceea ce va modifica în mod considerabil viaţa sa relaţională. El descoperă comportamentul celorlalţi, referinţele culturale ale celorlalţi, modurile de viaţă ale celorlalţi etc. El intră – şi este determinant acest lucru – într-un nou sistem de limbaj în care va trăi noi experienţe, va experimenta noi relaţii. El învaţă să redefinească toate aceste particularităţi, care impun conduite adaptate. Interiorizează treptat grupurile sale de apartenenţă în strategii colective şi individuale

și elaborează un sentiment (poate o conștiință) de adeziune la un grup identitar, între altele cultural, distinct de altele care vor deveni „străine" (Camilleri et al., 1990).

Abordarea interculturală în pedagogie și psihologie

Pentru a sesiza utilitatea dezvoltării unei abordări interculturale în educație, este necesar să sesizăm modul în care psihologia consideră efectele contactelor între culturi și modul cum „o variabilă suplimentară acționează asupra determinismului și cauzalității" (Abdallah-Pretceille, 1989, p. 168), generând un mod de a gestiona diversitatea și dinamismul determinat de multitudinea contactelor. Din această perspectivă, și pentru motive legate de evoluția istorică particulară a fiecărei științe, aș privilegia abordarea interculturală în psihologie și în pedagogie. În sfârșit, dimensiunea interculturală este larg utilizată și definește domenii specifice de cercetare în psihologie, mai ales, și în pedagogie, astfel încât apare sub o altă formă față de discipline ca lingvistica, de exemplu. În mod obișnuit, nu este ușor de stabilit granița între cercetările în pedagogie și psihologie, pedagogia folosind concepte sau metode proprii altor domenii pentru analiza realității școlare. Într-un anume fel, ea atrage după sine interdisciplinaritatea și nu se poate situa decât la intersecția mai multor domenii.

În psihologie, o bogată literatură ilustrează căile metodologice diferite în care sunt antrenați cercetătorii anglofoni (Lonner și Berry, 1986, Berry et al., 1992). Acești ultimi autori (Berry et al., 1992) identifică trei orientări în psihologia interculturală pe care le numesc poziții relativiste, absolutiste și universaliste. Poziția relativistă se consideră ferită de etnocentrism în măsura în care dorește să înțeleagă oamenii „în propriii lor termeni", fără judecăți de valoare și prejudecăți. Din punct de vedere metodologic, această poziție exclude cu totul studiul comparativ între culturi, găsindu-le prea problematice și etnocentriste. La polul opus se află orientarea absolutistă, care consideră că fenomenele psihologice sunt pretutindeni aceleași. Nu vom găsi aici dificultăți metodologice în ceea ce privește comparațiile între culturi și este posibil să se utilizeze aceleași instrumente pentru fiecare cultură. O singură excepție este recunoscută în influența culturală. Este vorba de limbi și de aceea instrumentele

sunt interpretate cât mai fidel. A treia orientare este numită universalistă şi pleacă de la ipoteza că procesele psihologice ar avea trăsături comune pretutindeni, dar manifestările lor sunt în mod plauzibil influenţate prin cultură. Astfel, ar exista diferite variaţii asupra unor teme comune. Procesele de bază sunt în mod esenţial aceleaşi pentru toţi, dar sunt exprimate în diferite moduri. Metodologic, comparaţiile între culturi sunt posibile conform orientării universaliste, dar ele impun precauţii ; procedurile de experimentare şi instrumentele impun să fie modificate în funcţie de cultura în care cercetătorii se află.

Abordările teoretice „emică", „etică impusă" şi „etică derivată" stau la baza celor trei orientări. Terminologia utilizată este atribuită de către Roulet (1974) analizei tagmemice a lui Pike. Ea este reluată de către Berry (1969). Demersul „eticii impuse" este aproape de curentul absolutist care cercetează „invarianţii şi universaliile în istoria omului de-a lungul culturilor" (Sabatier, 1986, p. 518). Se pot include, de asemenea, în această categorie lucrările care au urmărit verificarea universalităţii teoriei lui Piaget, spre exemplu. În schimb, demersul „emic" studiază caracteristicile şi specificităţile unei singure culturi, situându-se în acord cu logica culturii studiate. Această orientare relativistă nu permite compararea posibilă dintre culturi. Conştienţi de această limită, unii cercetători favorizează o „dublă abordare", care se leagă simultan de comparaţia dintre culturi şi observarea unui comportament specific în interiorul fiecărei culturi studiate. Ei impun să se cunoască semnificaţia comportamentului şi să se ţină cont de efectul observatorului care nu se detaşează de propriul orizont cultural. Berry (1980) şi Berry et al. (1992) au propus, în acest sens, un nou concept în locul celui de „etică derivată". Ultimul are ca particularitate faptul că permite cercetătorului o comparare între cultura pe care a încercat să o abordeze „emic" (prin metode etnografice sau, în principal, de observare participativă) şi cultura din care provine el însuşi şi despre care el are, de asemenea, o cunoaştere „emică". Abordarea „etică derivată" ar avea aici o funcţie operaţională de regrupare şi analiză a trăsăturilor comune culturii studiate şi celei a cercetătorului.

Astăzi, fiind conştienţi că o abordare interculturală în pedagogie nu este nici o nouă disciplină, nici numai un remediu în cazul eşecului şcolar al copiilor emigranţi, se constată că este indispensabil

de a se extinde câmpul său la ansamblul segmentelor de public şi domeniilor şcolare. Cu toate acestea, într-o primă etapă şi în clasele care primesc copii din culturi diverse, este necesar de a se considera abordarea interculturală a profesorului ca o grilă de lectură şi de înţelegere a diferitelor semnificaţii culturale date faptelor de viaţă cotidiene. Ea devine astfel o adevărată educaţie în perspectiva pluralismului. În ciuda literaturii bogate privind abordarea interculturală în educaţie (vezi, între altele, documentele colocviilor ARIC, 1988, 1989, 1990), am impresia că însăşi evoluţia situaţiilor de migrare, schimbările de problematică fac dificilă capitalizarea teoretică a cercetărilor. În sfârşit, actorul social în întregime preocupat de abordarea interculturală se află el însuşi ca miză în contactele dintre culturi, ceea ce îi face dificilă distanţarea necesară elaborării unor cadre conceptuale. Există totuşi iniţiative care caută să înţeleagă procesele sociale şi individuale în joc în societăţile cu caracter multicultural şi cele care susţin educatorii în reflecţia şi practicile lor (de exemplu, Odyssea, 1994).

Dificultatea de a clasifica activităţile pedagogice numite interculturale (Cattafi şi Cattafi, 1991) este o consecinţă a diversităţii abordărilor şi suporturilor utilizate pentru realizarea lor. Ea confirmă eterogenitatea definiţiilor şi obiectivelor vizate. De multe ori, activităţile sunt situate de către educator în afara sferei normale a progresului. O reflecţie pedagogică mai globală şi aprofundată asupra conţinuturilor acestor activităţi ar arăta totuşi că ele uzitează pentru majoritatea cerinţelor programele şcolare. Imprecizia acestei nebuloase „interculturale" poate fi fascinantă prin laturile spontane pe care le oferă, dar nu este satisfăcătoare pentru nimeni.

Introducerea în clasă a activităţilor numite interculturale, prezentate aproape ca o nouă disciplină, prezintă riscul stereotipiei şi stagnării culturale. Abordarea interculturală poate deveni ineficace şi uneori contraproductivă atunci când nu este integrată într-o înţelegere a mecanismelor mai largi, când nu îşi fixează obiective şcolare determinate şi se mărgineşte la activităţi recreative. Ea va continua să absoarbă sarcinile şcolare cele mai diverse, cele mai efemere, atât timp cât, metodologic, nu se va demonstra că „ceea ce contează înainte de toate este atitudinea transmisă prin comportamentul cadrului didactic în ansamblu" şi că ea „se apropie de asemenea de pedagogia diferenţiată în care se ţine cont de cunoştinţele anterioare

şi de particularităţile fiecărui elev. La nivel instituţional, ea implică alegerea unui model de integrare mai curând decât de asimilare" (Dasen, 1991, p. 226, Dasen et al., 1991). În sfârşit, o abordare interculturală în educaţie ar trebui să ofere mijloacele nu numai de a admite diferenţele dintre copii (la nivel psihologic, social şi cultural, între altele), ci şi de a recunoaşte la copil implicaţia acestor elemente şi legăturile lor în socializare şi şcolarizare. Nu mai trebuie deci denumite astfel doar unele activităţi particulare, atunci când cadrul de referinţă care guvernează şcoala este construit după modelul intercultural.

Detractorii unei abordări interculturale în educaţie ripostează frecvent plecând de la modelul relativismului cultural excesiv, care le cere educatorilor să cunoască toate culturile sau toate limbile comunităţilor culturale şi lingvistice reprezentate în cadrul populaţiei şcolare. După părerea mea, nu aceasta este problema. O cunoaştere liniară a unor culturi nu ajunge la o bună înţelegere a schimbărilor care se operează la copii, nu în funcţie de achiziţiile culturale anterioare, ci din cauza schimbărilor inerente la contactul cu alte culturi, contacte supuse unor multiple obstacole care au repercusiuni psihologice asupra indivizilor. Am discutat mai înainte despre aceasta. Pedagogia interculturală este considerată ca o atitudine, un comportament, o manieră de a aborda problema, o viziune particulară privind sarcinile pedagogice, o recunoaştere a unor similarităţi şi diferenţe (Boulot şi Boyzon-Fradet, 1988). Această abordare se vrea o veritabilă formare a elevului şi nu o simplă informare. În explozia viitoare recunoscută încă de pe acum a cadrului de socializare şi de şcolarizare, Abdalah-Pretceille (1989) merge mai departe şi spune pe drept cuvânt că „rolul şcolii ar fi de a învăţa să administreze apartenenţele multicategoriale şi nu de a căuta să restabilească maniera autoritară şi arbitrară cu referinţe culturale presupuse sau reale erijate în mit" (p. 70). Ea adaugă: „Printr-o abordare interculturală a pedagogiei, nu este vorba atât de a constitui o sumă de cunoştinţe, de date informaţionale, cât de a propune demersuri interogative destinate să impulsioneze schimbarea, să provoace o mutaţie" (p. 171). Demersurile interogative despre care vorbeşte se situează la toate nivelurile de activitate şcolară şi educativă. Ele se înscriu de asemenea în cadrul microanalizei strategiilor de învăţare dezvoltate de copii, relaţiilor profesor-elev, ca şi în macroanaliza relaţiilor între

şcoală şi familie, relaţiilor între societatea dominantă şi grupurile de aculturaţie (cum le numeşte Berry, 1989). Un pas suplimentar în pedagogia interculturală ar fi să se ajungă la tratarea favorabilă a cunoştinţelor dobândite de fiecare copil înainte de a intra la şcoală, la folosirea acestora pentru facilitarea învăţării şi pentru modificarea reprezentărilor cadrelor didactice şi elevilor asupra locului fiecăruia în şcoală şi în afara şcolii.

În sfârşit, promovarea unei pedagogii interculturale, cum spune Camilleri (1982), înseamnă centrarea pe diversitatea culturilor pentru a se realiza un anumit tip de formare a omului de-a lungul existenţei sale. Se regăseşte aici punctul sensibil al filosofiei subiacente alegerilor noastre de zi cu zi. Abordarea interculturală în educaţie pleacă de la ideea că o mai bună înţelegere între oameni este posibilă. Ea se vrea a fi un antidot al rasismului, xenofobiei şi al altor forme de excludere. Se înscrie în căutarea unei logici a păcii, care se doreşte a fi una dintre verigile active în sfera educativă. Ea are pretenţia de a participa, în şcoală, la crearea colectivă a unui spaţiu cultural care acceptă, inserează, reelaborează semnificaţiile culturale ale membrilor diferitelor comunităţi în contact. Aceasta nu se mulţumeşte să realizeze o constatare a trăsăturilor asemănătoare şi diferite, ci caută să formuleze anumite semnificaţii noi, împărtăşite de toţi.

Traducere de Ana-Maria Bliuc

Bibliografie

Abdalah-Pretceille, M. (1986), *Vers une pédagogie interculturelle*, INRP, Publications de la Sorbonne, Paris.

Abdalah-Pretceille, M. (1989), „Quand l'interculturel n'est qu'une ontologie culturaliste déguisée", în ARIC (ed.), *Socialisations et cultures* (pp. 165-172), Toulouse, Presses Universitaires du Mirail.

Abou, S. (1981), *L'identité culturelle*, Paris, Anthropos.

Allport, G.W. (1954), *The Nature of Prejudice*, Cambridge: Addison--Wesley Publishing Company.

Beauschene, H. și Esposito, J. (1981), *Enfants de migrants*, Paris, P.U.F.

Bennegadi, R. (1986), „Un migrant peut en cacher un autre", în A.N.P.A.S.E. (ed.), *Enfances et Cultures, problématique de la différence et pratiques de l'interculturel*, Toulouse, Privat.

Berry, J.W. (1969), „On Cross-Cultural Comparability", în *International Journal of Psychology*, 4 (pp. 119-128).

Berry, J.W. (1980), „Ecological Analysis Forcross – Cultural Psychology", în N. Warren (ed.), *Studies in Cross-Cultural Psychology* (pp. 157-189), vol. 2, London, Academic Press.

Berry, J.W. (1989), „Acculturation et adaptation psychologique", în J. Retschitzky, M. Bossel-Lagos și P. Dasen (eds.), *La recherche interculturelle* (pp. 135-145), vol. 1, Paris, L'Harmattan.

Berry, J.W., Poortinga, Y., Segall, M.H. și Dasen, P.R. (1992), *Cross--Cultural Psychology*, Cambridge, Cambridge University Press.

Berthoud, G. (1989), „Droits de l'homme et savoir anthropologiques", în L.K. Sosoe (ed.), *Identité: Évolution ou différence. Mélanges en l'honneur du professeur Hugo Huber*, Fribourg, Éditions Universitaires.

Biarnès, J. (1987), „Le stage de formation est une migration", *Migrants Formation*, 69 (pp. 42-47).

Boulot, S. și Boyzon-Fradet, D. (1988), *Les immigrés et l'école, une course d'obstacles*, Paris, L'Harmattan și CIEMI.

Bril, B. și Zack, M. (1989), „Analyse comparative de «l'emploi» du temps postural à l'enfant de la naissance à la marche (France-Mali)", în J. Retschitzky, M. Bossel-Lagos și P. Dasen (eds.), *La recherche interculturelle* (pp. 18-30), Paris, L'Harmattan.

Camilleri, C. (1985), *Anthropologie culturelle et éducation*, Paris et Lausanne, UNESCO și Delachaux și Niestlé.

Camilleri, C. (1988), „Pertinence d'une approche scientifique de la culture pour une formation par l'éducation interculturelle", în F. Ouellet (ed.), *Pluralisme et École*, I.Q.R.C.

Camilleri, C. et al. (1990), *Stratégies identitaires*, Paris, P.U.F.

Cattafi, F. şi Cattafi-Maurer, F. (1991), „Vers une clarification du terme «interculturel»", în P. Dasen et al. (eds.), *Vers une École Interculturelle. Recherches interculturelles dans l'enseignement primaire à Genève* (pp. 11-44), Cahier 61, Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation.

Cattafi, F. şi Cattafi, F. (1991), *Approche interculturelle en pédagogie : des pratiques interculturelles à l'école primaire genevoise*, Mémoire de licence, Genève, Université de Genève.

Cohen-Emerique, M. (1989), „Représentation et attitudes de certains agents de socialisation (travailleurs sociaux) concernant l'identité des migrants et leurs enfants", în ARIC (ed.), *Socialisations et Cultures* (pp. 245-272), Toulouse, Presses Universitaires du Mirail.

Dasen, P. (1988), „Cultures et développement cognitif : la recherche et ses applications", în R. Bureau şi D. de Saivre (eds.), *Apprentissage et cultures* (pp. 123-141), Paris, Karthala.

Dasen, P. (1991), „La contribution de la psychologie interculturelle à la formation des enseignants pour une éducation interculturelle", în M. Lavallée, F. Ouellet et F. Larose (eds.), *Identité, Culture et Changement Social* (pp. 220-231), Paris, L'Harmattan.

Dasen, P., Berthoud-Aghili, N., Cattafi, F. et al. (1991), *Vers une école interculturelle. Recherches interculturelles dans l'enseignement primaire à Genève*, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, cahier 61, Genève 4.

Dasen, P. (1993), „L'ethnocentrisme de la psychologie", în M. Rey (ed.), *Psychologie clinique et interrogations culturelles* (pp. 155-174), Paris, L'Harmattan/CIEMI.

Diet, E. (1986), „D'une culture, l'autre : violence symbolique, conflits identitaires et sélection à l'ècole", în A.N.P.A.S.E. (ed.), *Enfances et Cultures, problèmatiques de la différence et pratiques de l'interculturel* (pp. 219-248), Toulouse, Privat.

Dorai, M. (1988), „Le noyau central d'une représentation peut-il être un stéréotype ?", în *Les Cahiers de Psychologie Sociale*, 40 (pp. 28-35).

Eilers, R.E., Gavin, W.J. şi Oller, D.K. (1982), „Cross-Linguistic Perception in Infancy : Early Effects of Linguistic Experience", în *Journal of Child Language*, 9 (pp. 289-302).

Hall, E.T. (1979), *Au-delà de la culture*, Seuil, Paris.

Hamers, J.F., şi Blanc, M. (1983), *Bilingualité et bilinguisme*, Bruxelles, Mardaga.

Hamilton, D.L. (ed.) (1986), *Cognitive Processes in Stereotyping and Intergroup Behavior*, Hillsdale, Erlbaum.

Jahoda, G. (1982, trad. 1989), *Psychologie et Anthropologie*, Paris, Armand Colin.

Ladmiral, J.R. şi Lipiansky, E.M. (1989), *La communication interculturelle*, Paris, Armand Colin.

Lautrey, J. (1980), *Classe sociale, milieu familial, intelligence*, Paris, P.U.F.

Le Pichon, A. (1991), *Le regard inégal*, Paris, Lattès.

Lonner, W.J. şi Berry, J.W. (1986), *Field Methods in Cross-Cultural Research*, Beverly Hills, Sage Publications.

Lüdi, G. şi Py, B. (1986), *Être bilingue*, Berne, Lang.

Lüdi, G. şi Py, B. (1991), *Être bilingue en Suisse : contacts de langues et vie quotidienne,* CILA, 54 (pp. 73-86).

M'Bodj, G. (1986), „Place de l'action ludico-corporelle dans la construction de la personne et de l'identité culturelle des enfants Wolof du Sénégal", în A.N.P.A.S.E. (ed.), *Enfances et Cultures*, (pp. 137-150), Toulouse, Privat.

Malewska-Peyre, H. (1989), „L'image négative de soi chez les enfants de migrants et les stratégies identitaires contre la dévalorisation", în J. Retschitzky, M. Bossel-Lagos et P. Dasen (eds.), *La recherche interculturelle* (pp. 47-59), tome 1, Paris, L'Harmattan.

Moreau, M.L. şi Richelle, M. (1981), *L'acquisition du langage*, Bruxelles, Mardaga.

Nicolet, M. (1987), „Pédagogie interculturelle, identité des élèves et dynamique de la situation scolaire", în R. Dinello et A.N. Perret-Clermont (eds.), *Psycho-pédagogie interculturelle* (pp. 15-27), Fribourg, Deval.

Oksaar, E. (1980), „Sprachbarrieren", în Spiel, Wilhelm (hersg.), *Die Psychologie des 20. Jahrhunderts. Band XI, Konsequenzen für Pädagogik*, Zürich, Kindler Verlag.

Ouellet, F. (1991), *L'Éducation interculturelle : Essai sur le contenu de la formation des maîtres*, Paris, L'Harmattan.

Perregaux, C. (1989), „Adaptibilité du système d'enseignement à la société sahraouie, du temps du nomadisme à la période actuelle", în J. Retschitzky, M. Bossel-Lagos şi P. Dasen (eds.), *La recherche interculturelle* (pp. 189-201), tome 1, Paris, L'Harmattan.

Perregaux, C. şi Togni, F. (1989), *Enfant cherche école*, Genève, Éd. Zoé.

Piaget, J. (1937), *La construction du réel chez l'enfant,* Neuchâtel, Delachaux şi Niestlé.

Piaget, J. (1964), *La formation du symbole chez l'enfant*, Neuchâtel, Delachaux şi Niestlé.

Porcher, L. (1984), *L'Éducation des enfants de travailleurs migrants en Europe : l'interculturalisme et la formation des enseignants,* Strasbourg, Conseil de l'Europe.

Preiswerk, R. şi Perrot, D. (1975), *Ethnocentrisme et Histoire : L'Afrique, l'Amérique indienne et l'Asie dans les manuels occidentaux*, Paris, Anthropos.

Rabain Jamin, J. (1989), „Pratiques de soin et interaction mère-enfants dans un contexte d'émigration", în J. Retschitzky, M. Bossel-Lagos şi P. Dasen (eds.), *La recherche interculturelle* (pp. 31-43), tome 2, Paris, L'Harmattan.

Rey, M. (1985a), „Dynamique de l'intéraction identité-intégration : les enfants migrants et l'école", în *Éducation et Recherche*, no. 1 (pp. 51-61).

Roulet, E. (1974), *Linguistique et comportement humain, l'analyse tagmémique de Pike*, Neuchâtel, Delachaux şi Niestlé.

Sabatier, C. (1986), „La mère et son bébé : variations culturelles : analyse critique de la littérature", în *International Journal of Psychology*, 21 (pp. 513-553).

Segall, M.H., Dasen, P.R., Berry J.W. şi Poortinga, Z.H. (1990), *Human Behavior in Global Perspective*, New York, Pergamon.

Simmons, O. (1988), „Stereotypes : Explaining People Who Are Different", în J.S. Wurzel (ed.), *Toward Multiculturalism* (pp. 57-65), Yarmouth, Intercultural Press.

Super, C. şi Harkness, S. (1986), „The Developmental Niche : A Conceptualization at the Interface of Society and the Individual", în *International Journal of Behavioral Development,* 9 (4) (pp. 545-570).

Todorov, T. (1991), *Les morales de l'histoire*, Paris, Grasset.

Triandis, H. (1985), „Collectivism vs. Individualism : A Reconceptualization of Basic Concept in Cross-Cultural-Social Psychology", în C. Bagley şi G.K. Verma (eds.), *Personality, Cognition and Values*, London, Macmillan.

Vermès, G şi Boutet, J. (eds.) (1988), *Vingt-cinq communautés linguistiques en France*, vol. 1 şi 2, Paris, L'Harmattan.

Weir, R.H. (1966), *Some Questions in the Child's Learning of Phonology*, în F. Smith et G.A. Miller (eds.), *The Genesis of Language* (pp. 153-172), Cambridge, Cambridge University Press.

Zack, M. şi Bril, B. (1989), „Comment les mères françaises et bambara du Mali se représentent-elles le développement de leur enfant ? ", în J. Retschitzky, M. Bossel-Lagos şi P. Dasen (eds.), *La recherche interculturelle*, vol. 2 (pp. 7-18), Paris, L'Harmattan.

CAPITOLUL IV

DE LA LOGICA „MONO” LA LOGICA DE TIP „INTER”. PISTE PENTRU O EDUCAŢIE INTERCULTURALĂ ŞI SOLIDARĂ

Micheline Rey

Introducere

În acest sfârşit de secol, mari schimbări au bulversat planeta. Dar schimbările cele mai necesare n-au avut loc încă.

Secolul XX a fost bulversat de o logică mono, egocentristă şi liniară. Dacă ar fi vorba să ţinem cont de pluralitate, ea era formulată în termeni de ierarhizare, juxtapunere, marginalizare. Contau pentru fiecare propriile interese, gândite adesea autarhic şi pe termen scurt. Lumea era împărţită în regiuni mai mult sau mai puţin dezvoltate : interesa prioritar dezvoltarea unora şi doar în mod neglijabil dezvoltarea „lumii a treia”.

Dar realitatea ne impune, fie că vrem, fie că nu, o interdependenţă a elementelor naturii, a grupurilor umane şi a indivizilor pe toată planeta. Medii din ce în ce mai largi şi diverse conştientizează acest lucru şi încep să reclame noi paradigme. Interculturalul, în educaţie ca şi în ansamblul relaţiilor sociale, poate face parte din aceste noi şi utile concepte. Într-adevăr, dacă vrem să construim o lume viabilă, nu avem alternativă, trebuie să trecem de la o logică „mono” la o logică de tip „inter”. A accepta alteritatea şi interdependenţa, a acorda drepturi egale celuilalt ca şi sieşi, a fundamenta comportamentul şi alegerile sale pe solidaritate ar reprezenta o revoluţie coperniciană în modurile de gândire ca şi în logicile de guvernare şi gestiune socială. Planeta este totuşi chemată să facă acest lucru, dacă nu vrea să contribuie la propria distrugere.

Cu această cercetare de noi paradigme de comportament şi de acţiune, o nouă provocare este lansată formării şi ştiinţelor educaţiei. Poate le este dată acestora o nouă şansă de a se înscrie într-o logică a „inter"-ului, de a promova drepturile umane şi de a contribui la o dezvoltare solidară, depăşind etnocentrismul. Poate, cu condiţia ca ele să fie înlocuite de o voinţă împărtăşită de ansamblul comunităţii sociale.

Prezentul studiu, după ce aminteşte câteva din schimbările survenite în acest sfârşit de secol, va recapitula şi propunerile făcute de diferite instanţe, în special de organizaţiile internaţionale, guvernamentale sau neguvernamentale. Căci multe din ele reclamă o logică a „inter"-ului în societate şi mai mare interes pentru o educaţie a solidarităţilor locale şi planetare. Plecând de la aceste premise, vom propune piste de cercetare şi acţiune.

A. Modificări intervenite la nivel planetar

Schimbările care au bulversat planeta în acest sfârşit de secol au fost pentru unii transformări progresive, pentru alţii evenimente neaşteptate şi bruşte. Toate sectoarele şi toate aspectele vieţii noastre politico-economice, demografice, sanitare, mediatice, ecologice, etice au fost atinse de aceste schimbări. Să ne amintim câteva:

a. Multe modificări sunt observabile la nivel *politico-economic*. Până la sfârşitul anilor '80, rivalitatea dintre blocuri a guvernat organizarea politico-economică a lumii întregi şi s-a manifestat până la nivelul ajutorului economic şi tehnic pe care cele două superputeri îl acordau ţărilor care se aflau sub influenţa lor. Dar căderea zidului Berlinului şi fragmentarea blocului sovietic au bulversat acest echilibru fragil. Sfârşitul confruntării geopolitice Est-Vest şi al Războiului Rece nu a răspuns însă speranţelor pe care le născuse. Acesta a făcut loc conflictelor etnice şi războaielor civile în vechiul spaţiu de război oriental, precum şi unor dure dispute economice în fosta zonă orientală. Rivalitatea dintre statele industrializate a luat o formă geo-economică. Nemaiputând fi vorba de cucerirea unor teritorii, ele luptă acum pentru cucerirea de noi pieţe – şi aceasta la scară mondială (*L'Hebdo*, 1992).

Ideologia economică pusă în mişcare la începutul anilor '80 de către Statele Unite (privatizare, descentralizare) a antrenat, după o perioadă de dezvoltare progresivă, o explozie economică ale cărei repercusiuni sunt importante: operaţiunile financiare luând conducerea asupra activităţii economice propriu-zise, banul a devenit suveran şi a modificat comportamentul cultural şi moral, instaurând un dezechilibru care afectează încă lumea întreagă (Delors, 1993).

În acelaşi timp, se speră ca decolonizarea să ducă la instaurarea unor forme de guvernare mai umane şi la o dezvoltare liberă a culturilor. Dar războaiele, foametea, seceta, loviturile de stat au atins multe din statele Asiei, Africii şi Americii Latine. Aici, democraţia a prins greu rădăcini. Cât despre Europa, care încearcă să uite cele două războaie mondiale şi consideră că asemenea orori nu vor mai fi posibile pe teritoriul său, a fost lovită violent, în orgoliul propriu, de războaiele fratricide şi de genocidul din fosta Iugoslavie.

Anii '80 s-au caracterizat prin eforturi în vederea dezarmării, mai ales semnarea tratatului americano-sovietic asupra eliminării rachetelor cu rază medie de acţiune. Dar războiul din Golf a arătat că puterea naţiunilor nu este doar de ordin economic şi financiar şi că armele joacă încă un rol important. În problema creşterii numărului şi diversificării armelor de distrugere în masă, a rachetelor cu rază medie şi lungă de acţiune, nu a fost dat încă un răspuns concret şi sigur; a fost pus în evidenţă faptul că relaţiile internaţionale depind de un sistem din ce în ce mai puţin reglat pe principiul bipolarităţii şi din ce în ce mai sensibil la punctul de vedere american. Totuşi, negocierile asupra dezarmării continuă. În 1993, a fost semnat la Paris tratatul de dezarmare cu cele mai largi prevederi de până acum: „Convenţia asupra armelor chimice". Însă multe state posesoare de arme chimice nu au aderat încă la acest tratat (Cordellier et al., 1993).

Acum se fac simţite mai multe mişcări: pe de o parte, tendinţa de generalizare a luptei pentru puterea centrală şi, pe de altă parte, revendicarea identităţii naţionale sau regionale. În timp ce, în anumite regiuni, se încearcă constituirea unor state naţionale, în alte părţi se ridică un semn de întrebare asupra rolului statului naţional în societatea contemporană, marcată de internaţionalizarea puterii politico-economice şi mondializarea economiei şi, de asemenea, a informaţiei.

Pentru Naïr (1993), mondializarea, pe care o distinge de simpla internaţionalizare a schimbărilor, reprezintă „extinderea sistemelor de producţie complementare, integrarea mai mult sau mai puţin haotică a sistemelor de schimb, subordonarea naţiunilor exigenţelor sistemului financiar internaţional, răspândirea marilor tehnici la scară planetară, extraordinara viteză de circulaţie a capitalului, ritmul infernal al inovaţiilor tehnologice sub efectul revoluţiei ştiinţifice". Se referă, de asemenea, la instaurarea unei civilizaţii mondiale, materializată nu numai în obiectele produse şi adaptarea mintală la utilizarea lor, ci şi într-o «industrie» a visului, a ficţiunii şi a informaţiei transmise prin mass-media şi aceasta până în regiunile cele mai izolate ale planetei. Această mondializare instituie, de fapt, un fel de „coprezenţă a fiinţelor umane, o integrare într-un ethos civilizaţional comun – chiar dacă acesta este, uneori, respins violent de către culturile specifice, care resimt această includere ca pe o insuportabilă agresiune culturală".

Se schiţează şi *regrupări economice*. Se pot cita: „Acordul de liber schimb nord-american" (ALENA) între Statele Unite, Canada şi Mexic, „Forumul de cooperare Asia-Pacific" (APEC), care anunţă o dezvoltare a relaţiilor între America de Nord şi Asia. Uniunea Europeană primeşte cereri de adeziune de la toate statele Europei, state participante la „Asociaţia economică europeană de liber schimb", ca statele Europei Centrale şi orientale. Pe de altă parte, mai multe regrupări economice şi zone regionale de liber schimb sunt pe cale de constituire în America Latină, în Africa şi Asia (cf. Horman et al., 1994).

Ce redistribuire a puterii şi ce tensiuni vor antrena aceste regrupări (Thurow, 1992)? S-a văzut deja că acordurile GATT fac probleme, că suprimarea mecanismelor protecţioniste a antrenat pierderi pentru anumite ţări. În timp ce marile puteri îşi împart majoritatea pieţelor de desfacere ale planetei, ţările „periferice" se tem de imposibilitatea de a ieşi din sărăcie şi de a se dezvolta. Greutatea datoriilor lor este zdrobitoare, ele tinzând să crească şi să întreţină dependenţa. În plus, planurile de restructurare determină tensiuni şi mişcări de stradă. Se pare că asistăm la o inversare a tendinţelor relevate prin anii '60, care prevedeau un progres în materie de educaţie (Mayor, 1993).

Lumea a treia suferă, de câteva decenii, o transformare profundă. Lumea în dezvoltare îşi are învinşii şi învingătorii săi (Kennedy, 1993). Apar state-lider, veritabile puteri regionale care au ambiţii imperialiste

faţă de vecinii lor ; sunt noile ţări industrializate. Dar în timp ce un nou grup de ţări iese din subdezvoltare (Chile, Argentina, Mexic, pe de o parte, Malaiezia şi Indonezia, pe de altă parte), se asistă şi la o izolare a altor ţări, în special în Africa (în sudul Saharei, mai ales), care apare ca un adevărat „continent uitat în ce priveşte dezvoltarea” (Delors, 1993, 3). De altfel, se observă că aceste izolări nu sunt doar geografice. Subdezvoltarea, sărăcia şi analfabetismul, marginalizarea socială ating în egală măsură populaţia defavorizată (străini şi autohtoni) din ţările bogate.

Se constată o sărăcire continuă a regiunilor celor mai sărace şi o îmbogăţire a celor mai bogate (fie că este vorba de regiuni geografice sau de clase sociale în diferite ţări) care se luptă pentru a-şi proteja privilegiile ; se prevede amplificarea acestui proces : cei puternici vor fi şi mai puternici, îşi vor împărţi roadele muncii la scară planetară, iar cei slabi vor fi şi mai slabi.

Începem deci să conştientizăm faptul că, atât timp cât economicul va domina asupra spiritului, iar socialul va rămâne undeva în spate, globalizarea problemelor nu va permite rezolvarea lor (Reich, 1991).

Reuniunea mondială pentru dezvoltare socială, desfăşurată sub egida Naţiunilor Unite la Copenhaga, în martie 1995, este semnificativă în acest sens. A fost subliniată necesitatea de a combate sărăcia extremă de care suferă 1,3 miliarde de oameni, din care 70% sunt femei. Sărăcia a fost recunoscută ca o „boală socială”, iar dezvoltarea ca o condiţie de menţinere a păcii. Iată de ce trebuie combătute la nivel mondial sărăcia, şomajul şi dezintegrarea socială.

b. Cât despre *evoluţia demografică*, de o importanţă capitală pentru viitorul umanităţii, se constată o situaţie foarte dezechilibrată.

Pe ansamblu, populaţia mondială nu a continuat să crească de-a lungul ultimelor secole. În 1800, populaţia Globului era în jur de 950 milioane de locuitori, un secol mai târziu, 1,63 miliarde, în 1950 – 2,5 miliarde, în 1990 – 5 miliarde. Se prevede, dacă situaţia nu se va schimba, o creştere demografică şi o populaţie de aproximativ 6 miliarde de oameni în anul 2000, iar în anul 2020 cam de 8 miliarde (Comarin, 1987, Cordellier, 1993). Această creştere este însă inegal repartizată. Astfel, datorită unei rate crescute a natalităţii şi unei rate scăzute a mortalităţii realizate prin progresele medicinei şi ale igienei, în unele regiuni creşterea demografică este galopantă, percepută uneori ca o formă de dinamism, dar care împiedică ţările

respective să se dezvolte economic şi antrenează o problemă de malnutriţie şi de educaţie. Totuşi, relaţiile cauză-efect sunt mai complexe: insecuritatea şi subdezvoltarea favorizează şi ele procreaţia. Ţările industrializate din Occident, care au o rată a natalităţii foarte scăzută, suferă dimpotrivă de o scădere a populaţiei şi au de rezolvat problema reînnoirii generaţiilor. Aceasta este realizată uneori doar prin imigraţie. Aceste ţări se tem, pe de altă parte, de sarcina financiară pe care o reprezintă pentru populaţia activă întreţinerea persoanelor în vârstă. Dacă se va rezolva în viitor această problemă, forţele noi aduse de prezenţa populaţiilor imigrante vor avea o importantă contribuţie.

c. Domeniile *medicinei* şi *igienei* au suferit, de asemenea, modificări importante.

Rezultatele cercetării medicale au permis eradicarea unor boli, dar au apărut altele, precum SIDA, care mobilizează eforturi importante şi care reclamă vigilenţă şi solidaritate. Pe de altă parte, în timp ce medicina modernă occidentală făcea puţin caz de medicina tradiţională, actualmente ea se interesează din ce în ce mai mult de aportul diferitelor forme de medicină în terapie. Se presupune că o cooperare între aceste modalităţi diferite de abordare a bolii ar putea să aducă un mare beneficiu pentru starea de sănătate a locuitorilor întregii planete.

d. Fenomenul *migraţionist* a luat şi el forme noi. Receptat ca un fenomen conjunctural şi local în anii '70, el a fost recunoscut în cursul anilor '80 ca un element structural, constitutiv al societăţii moderne.

Din punct de vedere al cooperării internaţionale trebuie să privim critic problema migraţiilor, condiţiile în care ele se prezintă, cauzele şi consecinţele lor.

Se ştie că acestea au existat dintotdeauna. Poate că ele sunt mai vechi decât umanitatea: migraţiile pentru supravieţuire ar precede într-un fel omul; după cum se crede că unealta nu ar fi proprie omului (manipularea uneltelor ar fi favorizat doar umanizarea), aşa şi migraţiile nu s-ar fi născut o dată cu umanitatea, dar ar fi contribuit la realizarea condiţiilor materiale ale apariţiei progresive a „medierii", a „distanţării", apoi a „conştiinţei reflexive" (Verhaeren, 1990).

Ne putem gândi deci că, la origine, migraţiile ocupă un rol esenţial în dezvoltarea omului şi în învăţare. Migraţiile nu antrenează degenerescenţa culturală de care unii se tem, ci, dimpotrivă, reînnoirea.

Dar dacă migraţiile pentru supravieţuire, pentru cucerire sau exploatare au existat dintotdeauna, apariţia economiei de piaţă a dus la creşterea complexităţii dinamicii migratorii şi a făcut din acest fenomen o problemă cu efecte nedorite. Internaţionalizarea fenomenului a avut repercusiuni importante asupra mediului, asupra populaţiilor şi implicit asupra educaţiei.

Desigur, nu toate migraţiile sunt datorate constrângerilor economice, politice sau ecologice. Migraţia poate fi ancorată în tradiţia colectivă, izvorâtă dintr-o alegere personală legată de tot felul de circumstanţe (formare, proiecte familiale, sănătate etc.) sau percepută drept o cale privilegiată de emancipare. Totuşi, alegerile personale sunt legate de contextul macro-social, politico-economic şi, mai ales, cultural şi mediatic (transporturi, publicitate, televiziune etc.), ele având consecinţe care depăşesc cadrul individual. Se observă mai ales că educaţia este o cauză importantă a migraţiilor transcontinentale şi că plecarea „materiei cenuşii” provoacă o „anemie” cronică în regiunile părăsite.

Se ştie (Verhaeren, 1990) că imperativele extinderii capitalismului au condus la diverse practici de expropriere a pământului, de utilizare şi de distrugere a pădurilor, de aglomerare a populaţiilor pe teritorii reduse. Ele au constrâns populaţiile la dependenţa economică. Sărăcia satelor a dus la apariţia unor cartiere mărginaşe, în regiunile sudice, la transformarea lor în puncte de plecare pentru migrarea internaţională. Prezenţa unor astfel de regiuni furnizoare de emigranţi a constituit un avantaj economic pentru ţările industrializate, căci imigranţii reprezentau o mână de lucru mai ieftină decât populaţia autohtonă. Ei erau mai vulnerabili, mai lipsiţi de apărare şi aveau mai puţine drepturi. În plus, erau şi creatori de posturi mai bune pentru autohtoni. Cu toate că despre aceştia se vorbea mai puţin, muncitorii sezonieri şi clandestini aveau o funcţie reglatoare asupra ciclurilor sezoniere, constituind un paleativ la rigiditatea pieţei muncii. Emigrarea propriilor locuitori nu era lipsită de interes economic, cel puţin pe termen scurt, pentru ţările de origine, în măsura în care banii pe care emigranţii îi trimiteau în ţară constituiau o sursă de devize foarte importantă.

Stratificarea societăţii care se amplifică în acelaşi timp, precum şi internaţionalizarea antreprizelor, determină variaţia nevoilor după filiere profesionale, niveluri de competenţă şi după sectoare. Aceasta impune muncitorilor din ţările industrializate deopotrivă o mobilitate

şi o presiune crescânde. Astfel, se dezvoltă migraţiile încrucişate şi în cascadă, din ce în ce mai adesea temporare, dar nu întotdeauna dorite de cei care migrează.

Fenomenul migrator a fost studiat în mod particular în ultimii douăzeci de ani. În ţările industrializate, au fost realizate proiecte de protecţie a muncitorilor şi a familiilor lor, de şcolarizare a copiilor, de integrare a lor în noul mediu sociocultural.

Într-adevăr, ţările industrializate au avut politici migraţioniste diferite: politici de imigraţie definitivă favorabilă pentru unii (Statele Unite, Canada, Australia), politici de angajare de mână de lucru pentru alţii, legate de condiţii variabile de acceptare (OIT, 1984). Europa a cunoscut mai multe faze migratorii: în mod particular, după al doilea război mondial a avut loc o imigraţie a muncitorilor considerată tranzitorie şi marginalizată ca importanţă. Apoi, la sfârşitul anilor '60, s-a produs o accelerare a acestei mişcări. O scădere a fost înregistrată în 1974 (şocul petrolier).

Au fost făcute eforturi pentru stabilizarea imigranţilor şi integrarea socioculturală a celei de a doua generaţii. Ceea ce nu a împiedicat o proastă primire a imigranţilor din ţările sau oraşele mai puţin dezvoltate în ţările şi oraşele mai bogate. Aceasta cu atât mai mult cu cât folosirea unei mâini de lucru de a cărei formare nu au trebuit să se ocupe a constituit pentru ţările sau regiunile respective o economie apreciabilă. O dată importanţa sa recunoscută, se estimează astăzi că numărul persoanelor ce şi-au părăsit ţara de origine a crescut la 70-85 milioane, în întreaga lume (cf. BIT et al., 1994). Se constată totodată că fenomenul migrator este studiat astăzi mai mult decât în trecut (cf., de exemplu, SOPEMI, 1992).

În paralel cu aceste migraţii legate de structura economică, migraţiile politice – deplasările masive ale populaţiilor care au plecat în alte regiuni ale aceleiaşi ţări şi exilul populaţiilor care îşi găsesc refugiu în alte ţări – s-au accentuat în ultimii ani (cauzele economice nu sunt de altfel absente din conflictele politice). Fie că este vorba de persoane care cer azil putând pretinde statut de refugiaţi (conform Convenţiei din 1951 şi Protocolului din 1967), fie că este vorba de refugiaţi din faţa violenţei, care şi-au părăsit domiciliul pentru a pleca oriunde, datorită unei agresiuni, unei ocupaţii exterioare, unei dominaţii străine sau unor evenimente ce au tulburat grav ordinea publică, cifrele se ridică la peste 25 milioane pentru persoanele

deplasate în interiorul aceleiaşi ţări şi la peste 20 de milioane pentru cei care au căutat refugiu în exterior (cf. BIT et al., 1994).

La aceste forme de exod trebuie să adăugăm mişcările migratorii cu caracter ecologic – şi numărul persoanelor încadrabile aici este de ordinul milioanelor (DDA, 1994) – datorită catastrofelor ecologice naturale (erupţii vulcanice, cutremure de pământ) sau consecutive intervenţiilor omului în mediul înconjurător.

Mai recent, atracţia banului a dus la apariţia unei noi forme de migraţie, fluxuri transeuropene de prostituţie, organizate de noii mafioţi ai comerţului cu sex şi vânzării tinerelor fete (din Europa Centrală şi orientală, mai ales), pentru a lucra în baruri şi în cabarete în Europa occidentală. O altă mişcare, din Occident în Orient, este alimentată de către turismul sexual.

Frontierele Occidentului sunt asaltate de numărul crescut al imigranţilor (din Sud şi Est). Totuşi, Africa şi Asia – în regiunile lor cele mai sărace – primesc cel mai mare număr de refugiaţi.

Fenomenul migraţiei începe să fie privit într-o perspectivă mai largă: protecţia imigranţilor tinde să se înscrie în contextul drepturilor omului, fenomenul migrator este regândit în relaţiile sale cu dezvoltarea, cu dreptatea socială, pacea şi protecţia mediului; drepturile şi îndatoririle imigranţilor sunt luate în considerare în cadrul problematicii mai largi a drepturilor populaţiilor minoritare, instaurând necesităţi particulare şi relaţii interculturale.

e. *Tehnologia comunicaţiei şi mass-media* au fost marcate de o creştere vertiginoasă în cursul anilor '80. Ele au bulversat economia, au transformat raporturile sociale şi au impus o nouă perspectivă asupra lumii.

Niciodată mijloacele de comunicare nu au fost atât de performante şi sofisticate: audio, video, poştă electronică. La nivelul întreprinderilor, acestea au transformat modul de negociere comercială şi sistemele de gestiune financiară. Producători, beneficiari, distribuitori, toţi aceştia nu mai au patrie; mobilitatea este indispensabilă. Această situaţie atrage după sine, fără îndoială, riscuri considerabile pentru comunicaţiile locale şi naţionale, care se văd private de orice garanţie de stabilitate economică. Dacă activităţile care sunt desfăşurate pe pământul lor sunt mai puţin rentabile decât în altă parte, ele sunt ameninţate cu deplasarea (Brunhes, 1993).

Relaţiile sociale şi interpersonale sunt la rândul lor puternic influenţate de mijloacele de comunicaţie moderne. Prin radio şi televiziune, din locurile cele mai îndepărtate se pot stabili relaţii internaţionale şi afla ce se întâmplă în orice alt colţ al planetei. Comunicaţia devine una din trăsăturile fundamentale ale vieţii emigranţilor care se repercutează asupra ţărilor de origine. Raporturile între scris şi vorbit se transformă, iar imaginea capătă o importanţă majoră. În această situaţie, mijloacele de informare îşi asumă o mare responsabilitate. Problema este că şi ele sunt constrânse de rentabilitate şi supuse industriei publicităţii. Alegerea emisiunilor TV este, de exemplu, determinată în primul rând de asigurarea unui public cât mai larg posibil pentru a satisface exigenţele publicitare. Cât despre presa scrisă, ea trăieşte mai puţin din banii cititorilor cât din cei ai întreprinderilor şi societăţilor care inserează în paginile publicaţiilor diverse anunţuri. Şi acest aport este atât de important, încât se închid ochii la semnificaţia sau consecinţele acestei publicităţi (influenţa asupra sănătăţii prin incitarea la fumat sau influenţa asupra reprezentărilor sociale de tip sexist, de exemplu). Pe de altă parte, s-a conştientizat, mai ales după războiul din Golf, faptul că informaţia este în stăpânirea celor puternici. Sunt în joc deci independenţa mass-media şi libertatea presei.

Cât despre *ecologie*, aceasta este o preocupare recentă. Doar în ultimii ani oamenii de ştiinţă şi liderii politici au admis necesitatea de a proteja mediul înconjurător, iar opinia publică a luat cunoştinţă de această problemă (Seager, 1993). A trebuit pentru aceasta să se producă catastrofe ecologice fără precedent (Beaud et al., 1993). S-ar putea menţiona, de exemplu, defrişările dramatice din Amazonia, Africa şi Asia de sud-est, extinderea terenurilor care devin necultivabile, extinderea deşerturilor, ploile acide, poluarea Antarcticii, acumularea deşeurilor menajere, industriale, nucleare şi toxice, extinderea unor produse toxice (ca în cazul catastrofei de la Bhopal), proliferarea şi utilizarea armelor chimice, norul de la Cernobîl care a fost reperat până în Japonia şi în Statele Unite, găurile de ozon, amplificarea efectului de seră şi consecinţele lor nefaste asupra sănătăţii. Cu toate acestea, nu este încă evident faptul că măsurile luate atestă grija pentru securitatea planetară. Deşi se recunoaşte necesitatea de a scăpa de deşeurile toxice, se recurge încă la soluţia de a le impune altora. S-ar putea menţiona, de asemenea, explozia

„progreselor" ştiinţelor medicale şi a biotehnologiei, care tind să pună în pericol patrimoniul genetic atât al plantelor cât şi al animalelor şi oamenilor, să selecteze indivizi viabili, să realizeze clonări la animale şi chiar la fiinţele umane.

Negocierile Uruguay Round asupra proprietăţii intelectuale au mize capitale : această „privatizare" ar deposeda ţările Sudului, principalele centre ale diversităţii genetice şi furnizoare de material genetic cu titlu gratuit în favoarea celor din Nord. Sunt reclamate o nouă etică, cât şi reglementări capabile să rezolve problemele majore de mediu într-o manieră mai echitabilă. „Charta Terrei", adoptată de către comunitatea internaţională în timpul conferinţei Naţiunilor Unite asupra mediului şi dezvoltării la Rio de Janeiro, în 1992, şi cele două convenţii internaţionale semnate la Rio constituie o primă etapă în această perspectivă. Dar ele lasă încă multe probleme nerezolvate (cf. Declaraţia de la Berna, 1994 ; Shiva, 1994).

Raporturile cu *etica* sunt, de asemenea, în curs de schimbare. După o eră pozitivistă, se constată că raţionalitatea nu a permis asigurarea gestiunii unei lumi solidare şi pacifiste. Într-adevăr, în ultimii ani s-au extins mai multe flageluri. Terorismul, războiul, traficul de stupefiante au luat forme noi, violente şi ucigaşe ; fabricarea şi răspândirea armelor constituie mai mult o ameninţare decât un mijloc de apărare. Capacitatea de distrugere a luat o amploare care depăşeşte orice măsură. Puterile totalitare, de dreapta sau de stânga, au fost pervertite de egoism şi au sfârşit în opresiune. Bogăţiile colective au fost folosite doar de către unii şi numărul celor excluşi de la bunăstare creşte, în timp ce se dezvoltă măsurile de apărare a privilegiilor. Se asistă deci la reacţii diverse. O reîntoarcere la etică, profană sau religioasă, este necesară. Un aspect al acestei revendicări a valorilor se exprimă prin intermediul recunoaşterii drepturilor omului şi al dezvoltării instrumentelor internaţionale ce permit constituirea bazelor etice şi juridice comune pentru întreaga umanitate. Cuceririle recente ale ştiinţei şi tehnologiei impun situaţii şi probleme noi. O importantă activitate este desfăşurată pentru a determina anumite poziţii etice şi pentru a le legifera ; actualmente ea se referă la valori şi la locul acestora în cadrul educaţiei.

Se ridică, de asemenea, întrebări asupra cauzelor rasismului şi asupra mijloacelor de a-l eradica. Se ştie că nu există rase, mai exact, noţiunea de rasă nu are sens din punct de vedere ştiinţific.

Datorită migraţiilor şi relaţiilor interetnice, toate fiinţele umane sunt hibride şi au în aceeaşi măsură similitudini şi diferenţe. Dar această cunoaştere a realităţii obiective nu împiedică existenţa rasismului. Chiar şi limbajul are capcane: utilizarea termenului de *rasă* într-o lume care adoptă o logică binară şi care reprezintă lucrurile ca distincte şi separate înseamnă acceptarea ideii eronate că există într-adevăr rase. Este atinsă chiar şi „Declaraţia universală a drepturilor omului", în care se subliniază că aceste drepturi sunt valabile pentru toţi, „fără nici o deosebire, mai ales de rasă".

În ultimii ani s-a ajuns la suprimarea apartheidului în Africa de Sud. Dar se constată că rasismul ia forme noi, se adaptează, urmăreşte temele de preocupare de moment, dar nu dispare. Rasismul simbolic, propunând excluderea celuilalt (nu se mai adresează rasei, ci statutului său de străin, culturii sau religiei sale pe care le cataloghează drept „diferite" sau „inadmisibile"), reprezintă atingerea extremei unei gândiri maniheiste, eronate, dar foarte prezente încă. Un „antirasism" împrumutând o aceeaşi logică simplificatoare pare inadecvat pentru a-l combate (Taguieff, 1989). Trebuie deci să admitem că doar printr-un efort de înţelegere a complexităţii raporturilor interumane şi de învăţare (reciprocă) a solidarităţii se va putea spera să se ajungă la desfiinţarea rasismului.

În ultimii 20 de ani au fost făcute eforturi, deopotrivă de către organizaţiile internaţionale şi de către instanţele locale – mai ales prin intermediul instituţiilor educative –, pentru recunoaşterea, în context pluri- sau multicultural, a diversităţii culturale. S-a ajuns uneori la juxtapunerea, stigmatizarea, marginalizarea culturilor „altora". Deviate de la scopul lor, astfel de eforturi au putut deveni instrumentele unor forme particulare, perverse, ale rasismului. Contrar a ceea ce se gândeşte încă adesea, culturile nu sunt statice. Ele se află într-un câmp de relaţii multiple, prin fiinţele umane creatoare care le integrează şi le transformă. Să conchidem deci că nu trebuie negată sau neglijată realitatea diversităţii culturilor, pentru ca aceste culturi să trăiască, înscriindu-le în raporturile diferite care iau în consideraţie (şi acceptă reciproc) valorile fiecăreia dintre ele, interdependenţele, transformările şi amestecurile. Educaţia este producătoare de cultură (şi nu numai reproducătoare). Acest fapt îi conferă o responsabilitate: educaţiei îi revine sarcina de a alege (alegere eminamente etică) între o perspectivă segregaţionistă sau asimilaţionistă,

care construieşte bariere, şi imperialismul cultural de mâine sau o perspectivă de partaj şi de schimb, care stimulează diversificarea intereselor culturale, curiozitatea, creativitatea şi deschiderea.

Revendicările etice mobilizează şi religiile. În efervescenţa lumii contemporane, care şi-a pierdut reperele şi certitudinile (ştiinţifice, politice sau religioase) şi care caută noi credinţe, mişcările religioase se înmulţesc şi aduc un nou suflu, fie că este vorba de reînnoirea religiilor tradiţionale, fie de revenirea la practici trecătoare în sânul unor comunităţi care se creează şi care uneori sunt în competiţie unele cu altele. Religiile sunt diverse şi practicate de multe persoane. Dar s-a constatat că ele sunt adesea utilizate ca forţă contra puterii, ca legături instituţionale permiţând formularea unor critici, propunerea unei alternative sau catalizarea unei opoziţii (Kepel et al., 1993).

Problema întâlnită cel mai frecvent, pe întreaga planetă, este instrumentalizarea religiilor pentru scopuri şi lupte pentru putere (Benito, 1989). Deşi nu se mai vorbeşte despre „războaiele religioase”, se utilizează religia (se va spune uneori cultura, dar gândindu-ne în principal la dimensiunile sale religioase şi etice) pentru justificarea conflictelor sau rupturilor (segregărilor).

Mişcările politice care fac apel la religie sunt strâns legate de contextul (micro sau macro) social care le generează. Ele sunt adesea o căutare de sensuri şi alternative, un mijloc de a lupta împotriva ordinii stabilite, un mod de apărare faţă de exterior.

Religiile monoteiste închid în ele germenii intoleranţei, în măsura în care anumite tendinţe consideră că mântuirea şi adevărul trec obligatoriu printr-o recunoştinţă a Dumnezeului *lor* (fie că este vorba de Thora şi poporul ales, de Iisus Hristos şi de Biserica Sa sau de profetul Mahomed).

Totuşi, eforturile pentru pace ale religiilor, deşi mai puţin mediatizate decât fanatismul, există şi ele. Întâlnirile interreligioase cheamă la un demers comun pentru dialog şi pace. Un exemplu este vizita lui Dalai-lama în Franţa, în 1993:

> „Respingem ideea că religiile noi pot servi încă drept paravan pregătirii ideologice pentru violenţă, pentru război. Şi pentru toate greşelile, violenţele şi războaiele comise în numele lor, ne cerem scuze.
> Afirmăm, dimpotrivă, că pot găsi în ele însele, în cerinţele de adevăr, dreptate şi dragoste care le inspiră, imboldul de a lucra fără întârziere pentru edificarea unei păci veritabile şi a unei lumi mai drepte pentru toţi.

În plus, credem că ele trebuie să redescopere morala, în maniera lor proprie de rugăciune şi practică. Căci pentru noi, credincioşii, în practica sinceră a credinţei noastre se reînnoiesc conştiinţele, ridicând mereu mai sus valorile spirituale comune, de respect al drepturilor omului şi de demnitate a fiinţei umane.
Prin demersul nostru comun vrem să aducem aminte unei lumi lovite de atâtea conflicte, de injustiţie şi de ură, necesitatea absolută a unui respect reciproc şi a unui dialog de pe poziţii egale şi să reunim, în diversitatea convingerilor noastre religioase şi a rugăciunilor noastre, cererile şi eforturile milioanelor de bărbaţi şi femei aflaţi în căutarea dreptăţii, a toleranţei şi a păcii peste tot în lume.

Rectorul Marii Moschei a Parisului
Dalai-lama
Preşedintele Conferinţei episcopilor din Franţa
Marele Rabin al Franţei
Preşedintele Comitetului Interepiscopal al Bisericii Ortodoxe din Franţa
Preşedintele Federaţiei protestante din Franţa
Marele Patriarh al Cambodgei"

(Extras dintr-o Declaraţie comună în cadrul unei întâlniri interreligioase cu ocazia vizitei în Franţa a lui Dalai-lama, 15 februarie 1993).

Dar în ce constau *drepturile omului*? Se spune că drepturile omului sunt interdependente şi indivizibile. Totuşi, în interpretarea care li se face, fiecare subliniază elementele care îi convin şi aduce argumente asupra relativităţii celorlalte. Statele occidentale, mai ales, au căutat să acţioneze pentru promovarea drepturilor civile şi politice, dar s-au arătat foarte neglijente în privinţa promovării drepturilor economice, sociale şi culturale. Şi totuşi, preambulul la „Declaraţia universală a drepturilor omului" leagă cele două serii de drepturi precizând că „cea mai înaltă aspiraţie a omului este edificarea unei lumi în care fiinţele umane să fie libere să vorbească şi să creadă, a unei lumi eliberate de teroare şi mizerie". Un om sărac nu este un om liber. Astfel că respectarea drepturilor omului este condiţionată de dezvoltare, dar o dezvoltare care să nu fie evaluată numai după interesele economice ale celor mai bogaţi, făcând abstracţie de consecinţele asupra vieţii cotidiene: şomaj, absenţa sau regresiunea legislaţiei sociale, slăbirea sistemului educativ, dezordine socială etc., ci care să asigure drepturile economice şi sociale ale marii mase a populaţiei.

Obstacolele în calea respectării drepturilor omului care mai trebuie înlăturate sunt numeroase. Documentele pregătitoare ale Conferinţei mondiale asupra drepturilor omului, desfăşurată la Viena în aprilie 1993, menţionează în special rasismul şi excluderea sub toate formele sale, violenţa fizică, atentatul la integritatea corporală şi tortura, dispariţiile, sexismul, mutilările şi agresiunile sexuale împotriva copiilor şi a femeilor, turismul sexual, exploatarea muncii copiilor. Sunt citate, de asemenea (Da Silva, 1993) : absenţa democraţiei şi a libertăţii, măsurile internaţionale coercitive care atrag după sine lezarea drepturilor omului, absenţa educaţiei, condiţiile socioeconomice defavorabile rezultate, în parte, din transferul de resurse pentru acoperirea datoriilor externe şi inegalitatea termenilor de schimb internaţional, corupţia, insuficienţa resurselor destinate instituţionalizării şi administrării justiţiei, intoleranţa sub toate formele sale, violenţa generalizată, terorismul şi traficul de stupefiante în toate fazele sale, comerţul ilegal cu arme, neratificarea tratatelor internaţionale referitoare la drepturile omului, absenţa unei justiţii într-adevăr independente şi neaplicarea rezoluţiilor pertinente ale organelor sistemului Naţiunilor Unite care luptă pentru exercitarea acestor drepturi, ca şi (Singhvi, 1993) politizarea drepturilor omului şi aplicarea acestor drepturi după măsuri diferite.

Unde se plasează educaţia faţă de modificările petrecute la scară planetară ?

De la crearea lor, organizaţiile internaţionale sau regionale, cum sunt UNESCO (1945) şi Consiliul Europei (1949), s-au preocupat să dea educaţiei o dimensiune politică, internaţională şi democratică. Apelul lor a fost amplificat prin alte instanţe internaţionale, regionale sau locale. Şcolile au fost tentate să răspundă la acest apel şi să creeze programe în acest sens. Şi totuşi, experienţa părea să rămână adesea la nivelul militantismului. Acţiunile efective au fost asumate rareori în cadrul proiectelor de anvergură de către autorităţile educative şi politice. Efectele lor au fost prea modeste pentru a contracara manifestările de violenţă, de intoleranţă şi de excludere, iar conflictele s-au înmulţit ca număr şi localizare. Efectul relativ al proiectelor pentru o educaţie solidară, eşecul impactului real al acestor programe asupra vieţii şcolare şi a vieţii comunitare pun în evidenţă faptul că problemele educative se articulează pe o realitate de ansamblu

şi totodată pe alegerile politice şi economice ale societăţii, la nivel local şi internaţional. Articularea diferitelor sectoare ale gestiunii sociale, echilibrele (sau dezechilibrele), raporturile de putere – toate aceste aspecte trebuie analizate. În ciuda discursurilor şi/sau bunelor sale intenţii, educaţia este prinsă în tumultul vieţii sociale şi afectată de egoismul care domină societăţile.

Într-adevăr, educaţia s-a găsit până acum într-o situaţie paradoxală. În faţa intereselor economice şi a problemelor politice ale lumii, există tendinţa de a clasa educaţia printre responsabilităţile secundare ale statelor şi comunităţilor. Totuşi, este vorba de o acţiune esenţială şi eminamente politică. Alegerile efectuate în această privinţă, locul şi perspectivele care îi sunt oferite, adeziunea pe care ea o obţine de la comunitate sau, dimpotrivă, piedicile care îi sunt puse, au consecinţe importante atât asupra formării, cât şi asupra vieţii sociale şi economice. Educaţia are nevoie de coerenţă în timp. Totuşi, perioadele de conflicte şi de criză, oferind pretexte bune conducătorilor, forurilor financiare, ca şi autorităţilor educative, au tendinţa de a duce la acţiuni rapide şi pe termen scurt. Pe de altă parte, educaţia pentru solidaritate nu constituie o măsură izolată ale cărei efecte reperabile să fie suficiente. Ea impune o viziune globală (sistemică) şi prospectivă a realităţii sociale, locale şi internaţionale.

Dar dificultăţile sunt mari. Ele sunt legate, pe de o parte, de poziţia ambiguă a instanţelor educative. Mandatul lor de până acum s-a prezentat mai întâi în termeni de inerţie, de învăţământ sectorizat şi de eficacitate imediată, de selecţie şi de competiţie, de pregătire pentru muncă, de cursuri de promovare socială şi, mai apoi, doar în termeni de educaţie, de etică şi solidaritate, cei doi poli ai acestui mandat fiind, în anumite privinţe, antinomici. Într-adevăr, ei se regăsesc frecvent în viaţa şcolilor din ultimii 30 de ani, în priorităţile lor, în criteriile de reuşită, în raporturile de forţă, confruntările şi violenţele sociale prezente în societate în ansamblul său.

Pe de altă parte, în situaţia în care societăţile contemporane sunt fondate pe raporturi inegalitare care duc la un proces de marginalizare, proiectele de educaţie solidară (la orice nivel ar fi ea), în măsura în care ele formulează revendicări care nu intră în priorităţi şi/sau reclamă dreptate pentru marginalizaţi, au fost marginalizate la rândul lor.

Dar ansamblul raporturilor sociale este în curs de schimbare. Se pare că o dată cu evenimentele care au modificat relaţiile internaţionale, orientările economice şi ale comerţului mondial, precum şi condiţiile de viaţă pe planetă, autorităţile au început să se intereseze mai mult decât în trecut de rolul şi impactul educaţiei în viaţa socială. Dar ce rol suntem dispuşi şi pregătiţi să-i atribuim? În folosul cui şi pentru ce fel de dezvoltare?

Democratizarea accesului la studii şi egalizarea şanselor educative rămân o necesitate fondată pe drepturile omului. Sistemele educative din anumite ţări par totuşi a devia de la acestea. Este adevărat că lupta pentru egalizarea şanselor şi numeroase reforme din ultimii 30 de ani nu au adus rezultatele scontate. Problemă de metodologie? Sistemele educative trebuie regândite într-un nou context economico-politic. Întrebarea rămâne însă pusă şi ea este esenţială.

Adunarea generală a Naţiunilor Unite a proclamat deceniul ce începe de la 1 ianuarie 1995 drept *Deceniul Educaţiei pentru Drepturile Omului*. Aceasta subliniază rolul esenţial pe care-l joacă educaţia în lumea (post)modernă şi pe care îl va juca din ce în ce mai mult într-o lume în care resursele umane şi creativitatea vor valora mai mult decât resursele industriale. Trebuie luată în consideraţie necesitatea pentru această lume de a recunoaşte, de a respecta şi dezvolta drepturile omului.

B. Pentru o educaţie interculturală: principii conceptuale şi terminologice

Termenii utilizaţi în exprimare sunt dificil de stabilit la nivel universal şi mai greu de decodificat decât se crede adesea. Ca şi în cazul unui aisberg a cărui parte vizibilă este mai mică decât partea invizibilă, pentru cuvintele pe care le utilizăm, componenta explicită este mult mai redusă decât cea implicită. Într-adevăr, cuvintele sunt reflectarea de către cel care le utilizează a propriei lumi şi sunt înscrise într-un context particular, ale cărui aspecte istorice, politice, culturale, sociale, instituţionale sunt determinante.

A schimba locuri, interlocutori sau cititori şi a utiliza (chiar traduse) cuvintele folosite într-un context specific este riscant pentru că rezonanţa este diferită. Sistemele educative sunt diverse, educaţia este

peste tot ancorată şi articulată pe viaţa socială locală. „Marile idei" difuzate la scară internaţională sunt reprezentate pentru interlocutori plecând de la propria lor experienţă (individuală şi colectivă). Această reinterpretare este necesară, altfel lucrul comunicat nu poate nici să capete sens şi nici să fie integrat în experienţa lor (în lingvistică s-ar sublinia diferenţa dintre *input* şi *intake*). Acest fenomen poate provoca neînţelegere în comunicarea internaţională. Când se trece de la o limbă sau de la un stat la altul, sau chiar de la o instituţie la alta, termenii utilizaţi pot crea probleme, în măsura în care tradiţiile, situaţiile, legislaţiile sau doar convenţiile de limbă pot să difere.

Să apreciem câţiva termeni a căror utilizare este răspândită mai ales prin intermediul organizaţiilor internaţionale.

Educaţia internaţională (sau „educaţia în perspectivă internaţională") este un termen utilizat în principal de către UNESCO, care face referinţă la „Recomandarea asupra «educaţiei pentru înţelegere internaţională, cooperare şi libertăţi fundamentale» din 1974". Pentru această organizaţie, educaţia internaţională nu se limitează la dimensiunile geografice şi transfrontaliere. Ea articulează solidaritatea de la nivelul comunităţii locale cu cea a comunităţii internaţionale. „Educaţia ar trebui să dezvolte sensul responsabilităţii sociale şi al solidarităţii cu grupuri defavorizate şi să inducă respectul principiului egalităţii în comportamentul cotidian. Ar trebui, de asemenea, să contribuie la dezvoltarea calităţilor, aptitudinilor şi competenţelor care permit individului să ajungă la o cunoaştere critică a problemelor naţionale şi internaţionale. Ea ar trebui să contribuie la înţelegerea internaţională, la întărirea păcii mondiale şi a luptei împotriva colonialismului şi neo-colonialismului (sub toate formele şi în toate manifestările lor), împotriva tuturor formelor şi varietăţilor de rasism, de fascism sau de apartheid, ca şi a tuturor altor ideologii care inspiră ură naţională sau rasială" (Recomandare pentru înţelegere internaţională, 1974). Plecând de aici, toate formele internaţionale de solidaritate sunt implicate, căci există o interdependenţă între bunăstarea unora şi a altora.

Cu toate că diversele aspecte ale educaţiei pentru înţelegere internaţională sunt interdependente, cele mai marcante şi care au fost mai bine individualizate sunt:

– educaţia pentru drepturile omului;
– educaţia pentru democraţie şi civism;

- educaţia pentru pace şi dezarmare ;
- educaţia pentru toleranţă ;
- educaţia pentru dezvoltare ;
- educaţia pentru mediu ;
- educaţia interculturală.

În perspectiva Recomandării din 1974, conceptul *educaţiei pentru înţelegere internaţională* este utilizat ca un termen generic, care înglobează pe toţi ceilalţi. Trebuie să notăm totuşi că în alte contexte – şi chiar la UNESCO – există un alt termen care preia această funcţie, de exemplu, educaţia pentru drepturile omului, educaţia pentru toleranţă, educaţia pentru pace sau educaţia interculturală. Dacă este cazul, termenul de educaţie internaţională devine mai specific şi elementele de *înţelegere şi de cooperare între naţiuni* sunt puse în evidenţă.

Educaţia pentru drepturile omului. Educaţia în materie de drepturi ale omului se sprijină pe principiile care stau la baza „Cartei Naţiunilor Unite”, a „Declaraţiei universale a drepturilor omului”, a pactelor internaţionale referitoare la drepturile omului. În consecinţă, ea trebuie să acorde aceeaşi importanţă drepturilor economice, sociale, culturale, civile şi politice, ca şi drepturilor individuale şi colective. În acelaşi timp, ea trebuie să recunoască indivizibilitatea tuturor drepturilor omului. Deci, programele de sensibilizare la drepturile omului ar trebui să evite o prezentare reducţionistă a drepturilor omului şi să sublinieze interdependenţa lor. Noţiunea de *drepturi ale omului* ar trebui să cuprindă experienţele şi contribuţiile istorice ale tuturor popoarelor, mai ales cele în legătură cu probleme ca autodeterminarea şi toate formele de discriminare şi exploatare.

Promovarea drepturilor omului include, de asemenea, lupta împotriva rasismului, a xenofobiei şi a celorlalte forme de intoleranţă, protecţia minorităţilor naţionale sau etnice, religioase şi lingvistice, protecţia drepturilor muncitorilor imigranţi şi a membrilor familiilor lor, egalitatea drepturilor fundamentale indiferent de sex, promovarea drepturilor copilului, lupta împotriva torturilor şi a dispariţiilor forţate (răpiri, crime), reafirmarea drepturilor persoanelor handicapate.

Cât despre învăţarea drepturilor omului, printre scopurile sale se numără :

- încurajarea atitudinilor de toleranţă, de respect şi de solidaritate inerente drepturilor omului ;

- acumularea de cunoştinţe despre drepturile omului atât în dimensiunea lor naţională cât şi internaţională şi despre instituţiile abilitate pentru punerea lor în practică ;
- aducerea la cunoştinţa individului a mijloacelor prin care drepturile omului pot să fie traduse în realitatea socială şi politică, la nivel naţional şi internaţional („Învăţarea drepturilor omului", 1980).

În alţi termeni (Conferinţa mondială asupra drepturilor omului, 1993), educaţia în materie de drepturi ale omului ar trebui să se refere la pace, la democraţie, dezvoltare şi dreptate socială, după cum este prevăzut în documentele internaţionale şi regionale relative la drepturile omului ; ea ar trebui să suscite o înţelegere şi o conştientizare care să întărească angajarea universală în favoarea acestor drepturi. Este vorba, de asemenea, de eliminarea analfabetismului şi de orientarea educaţiei spre împlinirea personalităţii şi întărirea respectului faţă de drepturile şi libertăţile fundamentale ale omului. Programele ar trebui, în concluzie, să evite o prezentare reducţionistă a drepturilor omului şi să sublinieze indivizibilitatea şi interdependenţa lor.

Educaţia pentru democraţie şi civism. Educaţia pentru democraţie subliniază faptul că valorile democratice sunt absolut necesare pentru exerciţiul efectiv al drepturilor omului şi al libertăţilor sale fundamentale. În consecinţă, este vorba de acordarea unei atenţii deosebite acestui aspect. Procesul educativ ar trebui să fie el însuşi democratic, axat pe participare şi conceput astfel încât să permită indivizilor şi societăţii civile să-şi amelioreze calitatea vieţii (Educaţia pentru drepturile omului şi democraţie, 1993).

Noţiunea de civism aparţine spaţiului politic. Ea desemnează drepturile şi îndatoririle unui individ participant la viaţa unei colectivităţi politice. O educaţie pentru civism (sau pentru civisme, deoarece noţiunea are semnificaţii multiple) trebuie, de asemenea, să fie nediscriminativă (neluând în considerare diferenţele local-naţional, regional-planetar).

Educaţia civică nu există în toate sistemele şcolare dar, sub nume diferite – educaţie morală, educaţie politică, familială sau socială etc. –, se conturează preocupări şi conţinuturi comune. Printre convergenţe, în Europa, se numără şi cea care fondează sistemele noastre politice pe drepturile omului şi afirmă necesitatea unei educaţii asupra acestor drepturi. Dacă educaţia civică a fost la început impusă într-o perspectivă de legitimitate şi de justificare a diferitelor

forme politice în fiecare stat, ea nu se mai poate astăzi limita la această dimensiune.

Mizele puse în joc în cadrul cooperării internaţionale, circulaţia crescândă a oamenilor, ideilor şi bunurilor, necesitatea unei solidarităţi cere imperios o reflecţie şi o raportare constantă la principii universale (Audigier et al., 1993).

Educaţia civică desemnează toate practicile educative şi toate conţinuturile învăţământului care au drept scop transmiterea şi deprinderea regulilor de viaţă individuală şi socială. În acelaşi timp, ea este conştiinţa critică şi reflecţia asupra rolului acestor reguli de viaţă socială în cadrul vieţii şcolare. Ea face apel la două concepte-cheie, identitatea şi cetăţenia, care acoperă fiecare trei tipuri de semnificaţii diferite: ceea ce este impus şi atribuit, ceea ce se construieşte, ceea ce se poate schimba, iar o aprofundare constantă a acestor noţiuni este necesară.

Ceea ce este impus este ceea ce primeşte fiecare la naştere, ceea ce îi este transmis. Este înregistrarea la Starea civilă; sunt legăturile de filiaţie, de origine, de apartenenţă: numele, prenumele, religia... ansamblul elementelor prescrise şi coercitive. Fiecare, chiar dacă este imigrant, este cetăţean al unei ţări anume; el se înscrie, cu unele excepţii, într-un ansamblu sociopolitic.

Şcoala are datoria de a respecta această identitate şi de a arăta fiecăruia care-i sunt drepturile; ea trebuie, de asemenea, să fie nediscriminativă.

Ceea ce se construieşte pune în joc relaţia cu celălalt, recunoaşterea existenţei celuilalt, recunoaşterea prin celălalt a identităţii fiecăruia. Se făureşte o identitate, se însuşesc valori. Ne naştem cetăţeni; dar această cetăţenie primită se reconstruieşte pentru a fi o cetăţenie care se exercită, cetăţenia unui subiect care argumentează, care se exprimă şi acţionează.

Şcoala trebuie să colaboreze cu alţi actori sociali în cadrul unui principiu admis de toţi în societăţile democratice, principiul conform căruia şcoala contribuie la stabilirea egalităţii şanselor.

Ceea ce se poate schimba există în realitate. Se poate schimba identitatea, cetăţenia, numele (Audigier et al., 1993).

Educaţia pentru pace şi dezarmare. Pacea nu înseamnă absenţa războiului; ea trebuie să fie construită cu participarea fiecăruia, pe baza unei viziuni comune. Este vorba de edificarea unei „culturi a păcii” având drept fundament valorile universale ale respectului vieţii, libertăţii, solidarităţii, toleranţei, drepturilor omului şi egalităţii

între bărbaţi şi femei (cf. Programul de acţiune pentru promovarea unei culturi a păcii, 1993). Trebuie, de asemenea, să se deprindă comunicarea şi vieţuirea într-o comunitate socială, negocierea şi rezolvarea conflictelor într-un mod paşnic.

Educaţia pentru pace include o dimensiune a educaţiei pentru dezarmare. O pregătire în acest domeniu pune accent asupra raporturilor existente între dezarmare, pe de o parte, pacea şi securitatea internaţională, cooperarea între state şi drepturile omului, progresul economic şi social, pe de altă parte. Ea cuprinde şi dreptul fiecărei persoane de a refuza serviciul militar (cu argumente ce ţin de conştiinţă) şi dreptul de a se opune obligativităţii de a participa la un război sau de a ucide. Ea invită la reflecţie asupra problemelor ridicate de cursa înarmărilor şi asupra costului său şi favorizează crearea unei opinii publice favorabile dezarmării. În cadrul familiei, o educaţie pentru dezarmare ar putea fi promovată prin absenţa jocurilor „războinice" şi dezvoltarea interesului pentru jocurile concepute pentru a crea la copii atitudini favorabile unei abordări paşnice a conflictelor (cf. Educaţia pentru dezarmare, 1980).

Educaţia pentru toleranţă. Pentru anul 1995, proclamat Anul internaţional al toleranţei, UNESCO a vrut să dea un nou sens „toleranţei", în direcţia înţelegerii că puterea noastră de a aprecia fiecare persoană reprezintă baza etică a păcii, a securităţii şi a dialogului intercultural. Directorul general al UNESCO a lansat, prin urmare, un apel la toleranţă înţeleasă în acest sens.

Apel la toleranţă (fragment):

„Lansez un apel către toţi şefii de state şi de guverne, miniştrilor şi înalţilor funcţionari responsabili de educaţie la toate nivelurile, primarilor de metropole, de oraşe şi de sate, tuturor educatorilor, membrilor comunităţii religioase, jurnaliştilor şi părinţilor din lumea întreagă, pentru a le cere:

– să ne crească copiii şi adolescenţii într-un spirit de înţelegere şi deschidere către ceilalţi, către cultura şi istoria lor, ca şi spre umanitatea lor fundamentală care este în egală măsură a noastră;

– să îi înveţe că este important să refuze violenţa şi să adopte mijloace paşnice de rezolvare a dezacordurilor şi conflictelor;

– să inculce generaţiilor viitoare sentimente de altruism, de deschidere şi respect faţă de semeni, de solidaritate şi înţelegere, bazate pe siguranţa propriei identităţi şi pe capacitatea de a recunoaşte dimensiunile multiple ale omului în contexte culturale şi sociale diferite".

Ceea ce este pus în joc aici este, mai întâi, toleranţa ca atitudine ce trebuie înrădăcinată în spiritul tuturor şi al fiecăruia, dar şi dispozitivele funcţionării sociale şi politice care guvernează şi formează legăturile între oameni, între istorie şi prezent, între state, între guvernanţi şi guvernaţi, între majoritate şi minoritate, între cetăţean şi non-cetăţean etc.

Problemele se traduc concret în domeniul dreptului internaţional, al instituţiilor sociale, al justiţiei, educaţiei, culturii, al comunicării şi ele converg toate spre chestiunea esenţială a unei etici a responsabilităţii împărţite (Mayor, 1993).

Educaţia pentru dezvoltare. Ea vizează cultivarea, la copii ca şi la tineri, a unor atitudini şi valori precum solidaritatea mondială, pacea, toleranţa, dreptatea socială şi conştiinţa mediului înconjurător. Cunoştinţele şi competenţele astfel achiziţionate ar trebui să le permită promovarea acestor valori şi aducerea unor modificări în viaţa lor şi a comunităţilor lor, atât la nivel local, cât şi la nivel mondial.

Este vorba de a da educatorilor – ca şi elevilor – o privire clară asupra tuturor tipurilor de teme şi de subiecte, de la conţinutul materiilor şcolare tradiţionale până la marile probleme internaţionale.

Această clarificare este dată prin conjugarea a cinci teme de deschidere mondială:
- interdependenţa, adică întrepătrunderea lumii şi a locuitorilor săi într-un echilibru fragil;
- imagini şi percepţii – adică modul cum se priveşte fiecare şi cum priveşte pe alţii, stereotipurile şi atitudinile egocentriste, precum şi maniera de a le evita;
- conflictul – natura sa, cum se rezolvă, diversele forme manifeste ale păcii şi cum trebuie ea menţinută;
- dreptatea socială – comportamentele, structurile şi sistemele care favorizează sau împiedică participarea reală a fiecăruia la viaţa societăţii;
- schimbare şi viitor – înţelegerea modului în care activităţile de astăzi vor influenţa viitorul şi pregătirea mai multor planuri (Guerrero, 1993).

Educaţia pentru mediu. Are drept scop schimbarea viziunii pe care noi o avem asupra lumii şi înţelegerea relaţiilor care se ţes în interiorul sistemelor ecologice, între om şi natură. Este o condiţie a

unei dezvoltări durabile. Pe de o parte, dezvoltarea trebuie să fie ecologic viabilă, pe de altă parte, trebuie să se asigure participarea pe termen lung a membrilor comunităţii. În acest sens, fiecare doreşte să trăiască sentimentul unei participări reale la viaţa colectivităţii (Hart, 1993 ; Edevnews, UNICEF, 4/2, 1993).

Educaţia interculturală. Termenul de „intercultural" a fost ales atât din cauza sensului bogat al prefixului „inter", ca şi a sensului (antropologic) al cuvântului „cultură". Astfel, când spunem *intercultural*, spunem în mod necesar interacţiune, schimb, reciprocitate, interdependenţă, solidaritate. Spunem, de asemenea: recunoaşterea valorilor, a modurilor de viaţă, a reprezentărilor simbolice la care se raportează fiinţele umane, individul sau grupurile în relaţiile cu semenii şi în înţelegerea lumii ; recunoaşterea interacţiunilor care intervin la un moment dat între multiplele aspecte ale aceleiaşi culturi şi între culturi diferite în timp şi în spaţiu (Rey, 1986).

Abordarea interculturală are două dimensiuni. La nivelul *realităţii*, al *descrierii obiective şi ştiinţifice*, ea determină observarea dinamicii declanşate de comunicare, migraţie, mişcări ale populaţiei (regionale sau transcontinentale) şi recunoaşterea realităţii interacţiunilor care dau o anumită formă comunităţilor care, plecând de la ele, se transformă. Întreaga viaţă şi orice relaţie este dinamică, orice cultură este hibridă şi noi suntem, într-un fel sau altul, emigranţi sau hibrizi. Este un truism, dar nu este uşor nici a explica aceste schimbări şi aceste transformări şi nici de a le accepta întotdeauna. Plecând de aici, la nivelul *proiectului de educaţie şi de organizare socială*, abordarea interculturală trebuie realizată astfel încât aceste interacţiuni să concure la un respect reciproc şi la îmbogăţirea comunităţilor solidare, mai mult decât la întărirea raporturilor de dominaţie şi de respingere.

Astfel, „intercultural" este în acelaşi timp, semnul:
- recunoaşterii diversităţii reprezentărilor, referinţelor şi valorilor ;
- dialogului, schimbului şi interacţiunilor între aceste diverse reprezentări şi referinţe ;
- în mod deosebit, al dialogului şi schimbului între persoanele şi grupurile ale căror referinţe sunt diverse, multiple şi, adesea, divergente ;
- interogaţiei (iată aici încă o nuanţă a lui „inter": interogaţie) în reciprocitate, prin raport cu viziunea egocentrică (sau

socio-, etno-, culturo-, europeano- etc. centrică) din lume şi din relaţiile umane;
- unei dinamici şi al unei relaţii dialectice, de schimbări reale şi potenţiale, în spaţiu şi timp. O dată cu dezvoltarea comunicării, culturile şi identităţile se transformă şi fiecare participă la transformarea altor culturi.

Plecând de la experienţele realizate în colaborare cu Consiliul Europei, s-a vorbit mai întâi de „intercultural" în legătură cu relaţiile dintre populaţiile imigrante şi comunităţile gazdă şi cele de origine; apoi, în legătură cu diversele minorităţi (lingvistice sau etnice, mai ales) prezente în Europa, pentru a sublinia, în final, importanţa unei generalizări a abordării interculturale, în măsura în care toate comunităţile sunt pluriculturale. Studiile purtate asupra altor contexte regionale au arătat că interculturalitatea oferea un suport util pentru analiza diferitelor situaţii întâlnite şi deci o perspectivă pertinentă şi pentru alte continente.

În concordanţă cu întrebuinţarea pe care o dăm noi termenului „intercultural" (şi dând din nou prefixelor valoarea lor etimologică), să precizăm sensul dat şi altor termeni utilizaţi frecvent. *Multicultural* (*multi* = mulţi) şi *pluricultural* (*plures* = mai mulţi) sunt de ordinul descrierii statice a unor situaţii. Societăţile sunt, de *fapt*, pluri- sau multiculturale. Ele reunesc indivizi sau grupuri provenite din sau raportate la multe sau foarte multe culturi diferite. Într-o abordare „multiculturală", interacţiunile nu sunt excluse, dar ele nu sunt puse în evidenţă în mod explicit, ele nu sunt deci implicite conceptului (multiculturalismul poate să considere suficientă juxtapunerea culturilor şi să ajungă la apartheid), spre deosebire de ceea ce se întâmplă cu „interculturalitatea" şi cu perspectiva pe care termenul o defineşte.

Trebuie să notăm totuşi că se întâlneşte utilizarea termenului „intercultural" şi fără dimensiunea sa interacţionistă. Pe de altă parte, o mişcare „multiculturalistă" s-a desfăşurat cu mai multe decenii în urmă, în lumea anglo-saxonă (cu precizarea critică a formelor de marginalizare pe care riscă să le antreneze). Din această cauză, utilizarea termenului englez „multicultural" este mai cunoscută decât a celui „intercultural" (Rey, 1988). Într-adevăr, prin forţa pe care i-o dă prefixul „inter" (care subliniază explicit interdependenţele) şi evocarea diversităţii referinţelor culturale care invită la descentralizare,

interculturalitatea propune deja o cale. Alegerea termenului „intercultural" are o valoare eminamente dinamică şi pedagogică.

În acest sens, educaţia interculturală este calea obligatorie pentru educaţia drepturilor omului care urmăreşte să depăşească etnocentrismul. Ea ar trebui să fie gândită în termeni de strategie (Rey, 1991):

- pentru a ne pune întrebări asupra certitudinilor ego-, socio- sau etnocentriste şi a normelor noastre monoculturale;
- pentru a transforma imaginile şi reprezentările stereotipe şi pentru a depăşi prejudecăţile generatoare de judecăţi şi acţiuni;
- pentru a transforma şi diversifica raporturile de forţă şi pentru a face loc, în mod egal celor (indivizi sau grupuri) care sunt depreciaţi, ca şi competenţelor, referinţelor lor culturale şi modalităţilor lor de expresie;
- pentru a favoriza decompartimentarea, recunoaşterea complexităţii şi relaţiilor existente atât între culturile, clasele sociale, instituţiile, etapele de învăţământ, disciplinele şcolare, obiectele ştiinţifice etc., cât şi între fiinţele umane indiferent de vârstă, limbă, etnie, cultură sau religie;
- pentru a învăţa şi dezvolta negocierea şi comunicarea între indivizi, grupuri şi comunităţi şi a le face să fie benefice pentru fiecare dintre părţi;
- pentru a articula responsabilităţile care revin fiecăruia prin raportare la comunităţile locale şi naţionale, ca şi prin raportare la comunitatea internaţională.

Faţă de acest evantai de termeni şi de proiecte, se poate constata că istoria activităţilor şi recomandările organizaţiilor internaţionale în materie de drepturile omului şi educaţie internaţională corespund marilor probleme contemporane şi preocupării de a educa tinerele generaţii pentru a găsi soluţii acestor probleme. De la lupta împotriva colonialismului şi a tuturor discriminărilor (rasismului, apartheidului, sexismului) şi pentru dreptul popoarelor la autodeterminare şi înţelegere internaţională, la lupta împotriva sărăciei extreme, a terorismului, a traficului de stupefiante, a noilor forme de rasism şi de „epurare etnică", cât şi pentru rezolvarea problemelor dezarmării, dezvoltării mediului şi relaţiilor interculturale, toate aceste chestiuni au făcut obiectul preocupărilor lor.

Se poate constata, în acelaşi timp, că, deşi diferitele noţiuni precizate au accente specifice şi abordează problemele plecând de la un

punct de vedere particular, ele interferează mult. În consecinţă, prezentarea acestui ansamblu nu este lipsită de redundanţă.

În plus, pentru fiecare aspect sunt necesare aceleaşi *modalităţi de formare*, de aprofundare şi difuzare, şi anume:

- o aprofundare conceptuală şi un ansamblu de cercetări teoretice de care să poată beneficia instanţele educative;
- o formare conceptuală;
- un aport de cunoştinţe obiective;
- modalităţi educative vii şi active;
- o sensibilizare, un angajament personal sau mai curând o aprofundare, asigurată pentru toate vârstele şi în toate contextele, formale, nonformale şi informale;
- o formare a formatorilor, adulţilor şi diferiţilor actori sociali, mai ales a cadrelor didactice şi a diriginţilor;
- o revizuire a materialului existent şi elaborarea de instrumente pedagogice adecvate;
- o colaborare cu comunitatea socială şi mai ales cu mass-media;
- o cooperare internaţională.

Actualmente, preocupările pentru o educaţie solidară sunt întâlnite nu numai la nivelul organizaţiilor interguvernamentale (instanţa ONU, Consiliul Europei etc.), dar şi la nivelul unor „mişcări de idei" vehiculate la nivel local şi internaţional prin organizaţiile nonguvernamentale, mişcări religioase şi asociaţii diverse care doresc să aducă informaţii şi să elaboreze strategii, instrumente metodologice sau material pedagogic pentru a favoriza această informare. În măsura în care contextele, instituţiile, procesele care au dus la această luare de cunoştinţă şi la aceste revendicări sunt diferite, cuvintele folosite pentru a le formula, şi accentele, diferă. Dar revendicările în sine sunt adesea similare.

Aceste mişcări, în general ancorate într-o istorie locală sau instituţională, se recunosc uneori prin cuvinte-cheie care sintetizează programul lor. În lupta lor, având de trecut frontiere, ideile sunt reluate şi se îndepărtează de la aria de acţiune iniţială. Contextul istoric şi politic iniţial şi problemele în care ele au fost implicate sunt, în general, uitate. Ne găsim atunci în faţa unui evantai de termeni, ale căror sensuri istorice şi simbolice sunt foarte puţin cunoscute, astfel că aceştia sunt percepuţi ca sinonimi şi se utilizează într-o manieră mai mult sau mai puţin interschimbabilă. Originea utilizării

lor rămâne totuşi interesantă. Pe de altă parte, gândirea evoluează, conceptele sunt revăzute şi se transformă.

Iată câteva exemple:

- „Civil Right Movement", mişcare pentru drepturile civile ale negrilor din Statele Unite, susţinută de figura charismatică a lui Martin Luther King, adept el însuşi al principiilor nonviolenţei puse în practică de Mahatma Ghandi, s-a extins în mai multe continente prin diferite grupări, consacrându-se rezolvării nonviolente a conflictelor.
- Cât despre cetăţenie, ea este privită actualmente în două moduri: prin revendicarea drepturilor civice pentru imigranţi în ţările gazdă şi pentru populaţiile marginalizate şi prin promovarea în şcoli a unei educaţii (mai mult decât a unei instruiri) civice, a unei educaţii pentru cetăţenie sau cetăţenii sau, mai mult, pentru o cetăţenie europeană (în Europa) sau mondială (*world citizenship*).
- Campania tinerilor împotriva rasismului – sub tutela Consiliului Europei, a dat un suflu nou.
- În ţările anglo-saxone s-au dezvoltat mişcări antirasiste, preocupate de combaterea segregaţiei rasiale. Mai radicali decât aceia care propuneau o educaţie multiculturală, ei îi interpelau pe aceştia din urmă asupra poziţiei lor faţă de rasism şi faţă de raporturile sociale inegalitare. Lupta antirasistă s-a propagat şi în alte ţări.

În paralel cu mişcările multiculturaliste şi cu dezvoltarea perspectivei interculturale, au apărut diverse grupări care subliniază importanţa unei solidarităţi planetare (*world studies*), a unei educaţii pentru dezvoltare şi a unei dezvoltări solidare, a unei educaţii internaţionale, adesea asimilată educaţiei interculturale, a unei educaţii holistice (*global education*), planetare sau globale, luând în considerare toate dimensiunile care intervin în dezvoltare: de la împlinirea individului (din punct de vedere afectiv, ca şi cognitiv), până la solidaritatea internaţională şi interdependenţa planetară, în materie de mediu şi acţionând în vederea unei educaţii pentru pace (*peace education*). Deşi aceste tendinţe diverse sunt juxtapuse la origine, actualmente fiecare realizează proiecte ce iau în considerare toate aceste multiple dimensiuni, iar interacţiunile devin mai numeroase.

Diverse grupări caută în mod special să dezvolte o practică socială şi pedagogică care să fie în conformitate cu proiectele menţionate

mai sus. Ele propun să nu ne limităm numai la a învăţa şi a discuta, ci şi la a trăi într-un mod mai democratic şi mai egalitar, şi participă la acţiuni vizând promovarea dreptăţii sociale. În acest sens, se pot menţiona oferte de mediatizare în vederea rezolvării conflictelor la nivelul justiţiei, a conflictelor publice, a relaţiilor internaţionale sau a celor interpersonale, ca în educaţie. Se pot cita, de asemenea, şcolile active şi şcolile democratice – a căror experienţă este deja clasică – şi noile proiecte de învăţare prin cooperare (*cooperative learning*) care se dezvoltă pe mai multe continente. Cât despre şcolile internaţionale, ele caută să facă astfel încât elevii lor să beneficieze de aportul situaţiilor plurilingve şi pluriculturale în care ei se găsesc şi să dezvolte înţelegerea internaţională.

Într-un articol asupra relaţiilor între educaţia pentru dezvoltare şi educaţia drepturilor omului, Starkey (1994) aşază originea acestor preocupări în Marea Britanie.

În 1942 a fost creat OXFAM (Oxford Committee for Famine Relief), preocupat în primii ani de problemele refugiaţilor şi ale persoanelor imigrante, ca urmare a conflictelor europene. La mijlocul anilor '60, această organizaţie şi-a reorientat proiectele şi s-a consacrat în principal studierii condiţiilor de viaţă din ţările Lumii a treia care tocmai îşi dobândiseră independenţa.

Dezvoltarea şi educaţia pentru dezvoltare au fost mult susţinute, mai ales de către preşedintele american John Kennedy care afirma în discursul său de la deschiderea celui de al II-lea Congres asupra foametei, organizat în 1963 la Washington:

„Avem mijloacele, avem capacitatea de a şterge foametea şi sărăcia de pe faţa pământului încă din cursul vieţii noastre, avem nevoie numai de hotărâre".

În cursul anilor '60, analiza situaţiei devine mai radicală. Revolta împotriva imperialismului şi capitalismului occidental caracterizează o ideologie a dezvoltării al cărei context nu este în primul rând economic, nici umanitar, ci politic.

Educaţia pentru dezvoltare a devenit atunci o mişcare politică, fără a avea legături cu anumite partide. În timp ce majoritatea Consiliului ecumenic la Uppsala în 1968 sau Bisericile Lumii a treia cereau dreptate, bisericile din nordul Europei formau grupuri de presiune. Astfel s-au creat asociaţii, adesea cu ajutorul bisericilor, care angajau educatori pentru a lucra în şcoli şi a dezvolta materialul

însuşit. Coordonarea naţională a educaţiei pentru dezvoltare a fost asigurată prin „Voluntary Committee on Overseas Aid and Development", devenit mai târziu „Centre for World Development Education" şi, în prezent, „Worldaware". Guvernanţii Lumii a treia erau văzuţi ca reprezentanţi legitimi ai naţiunilor sărace luptând împotriva opresorilor neoimperialişti, iar drepturile omului erau un instrument utilizat de americani pentru a justifica o intervenţie militară împotriva guvernelor naţionaliste. Drepturile omului, în accepţiunea actuală, erau rar evocate.

În 1973, două instanţe, „Parlamentary Group for World Government" şi „One World Trust", s-au asociat pentru a dezvolta un nou curriculum „World studies project", sub conducerea lui Robin Richardson. Acest proiect avea să exercite o enormă influenţă asupra educatorilor din America şi din Marea Britanie, cât şi asupra elaborării unei metodologii pentru însuşirea problemelor planetare (*world issues*) şi pentru definirea conţinutului acestora. Nu se făcea pe atunci distincţie între *„world studies"* şi *„development education"*, aşa cum arată traducerea în franceză a Comitetului elveţian al UNICEF (1977): „Learning for change in world society" (One World Trust, 1976), în „Éducation pour le développement".

Din 1974, OXFAM pregăteşte o echipă de educatori a cărei influenţă avea să fie importantă în anii' 80. Obiectivul lor era să permită populaţiei ţărilor lor să aprofundeze angajamentul şi răspunsul său la dezvoltarea şi schimbarea atitudinilor lor faţă de populaţiile altor ţări, considerând (sub influenţa lui Paolo Freire, Julius Nyerere şi Ivan Illich) că dezvoltarea se produce atunci când populaţiile decid a se ajuta ele însele şi a-şi ameliora condiţiile de viaţă. Această preocupare a condus la o identificare între educaţia pentru dezvoltare şi educaţia multiculturală şi antirasistă, susţinătorii educaţiei pentru dezvoltare realizând că centrul preocupărilor lor nu putea, în mod logic, să mai fie „în altă parte".

Starkey considera că de-a lungul multor ani, educaţia pentru dezvoltare a făcut puţine referiri la drepturile omului, discursul său fiind impregnat de această idee.

Totuşi, în cursul anilor '80 s-au făcut în mod explicit astfel de referiri, iar textele relative la drepturile omului au fost difuzate pe scară largă. În Marea Britanie, Starkey subliniază importanţa „World Studies Teacher Training Centre", numit apoi „Centre for Global

Education" de la Universitatea din York, „Birmingham Development Education Centre" şi proiectul Erasmus (la care participă Universitatea din Geneva) lansat de către „World Studies Trust" privitor la „învăţarea democraţiei, a dreptăţii sociale, a responsabilităţii planetare şi respectării drepturilor omului". La nivel european el subliniază rolul Consiliului Europei şi importanţa sprijinului pe care această organizaţie l-a acordat CIFEDHOP din Geneva.

Se poate concluziona de aici că valorile formulate în termeni locali, naţionali, exclusiv religioşi şi laici, sunt inadecvate atunci când este vorba de responsabilitate globală şi de înţelegere interculturală internaţională. În lumina acestei istorii, câteva asociaţii care îşi desfăşoară actualmente activitatea lor în şcoli din Elveţia capătă un relief particular.

Este interesantă şi evoluţia lor din care se poate deduce, chiar dacă nu în mod explicit, legătura cu ceea ce se întâmplă în alte ţări europene.

1. *„L'École Instrument de paix"*. A fost creată în 1967 de către Jacques Mühlethaler după o îndelungată cercetare asupra reglementării pe cale paşnică şi nonviolentă a conflictelor. „Şcoala publică, spunea el, este un teren de predilecţie pentru a arunca sămânţa războiului... să utilizăm atunci acelaşi teren pentru a planta aici sâmburele păcii ! "

Asociaţia mondială pentru o şcoală ca instrument al păcii a devenit curând o organizaţie internaţională nonguvernamentală cu statut consultativ pe lângă Consiliul economic şi social al Naţiunilor Unite, UNESCO, OIT şi Consiliul Europei. Ea intervine pe lângă organizaţiile naţionale şi regionale pentru ca guvernanţii să-şi respecte obligaţiile în domeniul drepturilor omului, să-şi orienteze politica educativă în favoarea învăţământului drepturilor omului şi al păcii şi să înscrie în programele lor şcolare aceste educaţii pentru drepturile omului şi pentru pace. Ea pune în funcţie o întreagă reţea de difuzare a materialelor fundamentale referitoare la drepturile omului (constituţii, publicaţii, buletine, corespondenţă şcolară prin intermediul „Caietului prieteniei" etc.). În 1983, EIP a fondat CIFEDHOP (Centre international de formation à l'enseignement des droits de l'homme et de la paix) pentru a asigura formarea formatorilor (Jacques La Paix, 1994).

2. *Declaraţia de la Berna*. Elaborată în martie 1968 de către un grup de teologi, actualizând învăţământul social al lui Calvin, „Declaraţia de la Berna" cerea autorităţilor elveţiene să intensifice ajutorul destinat dezvoltării şi realizării reformelor politice. Semnatarii declaraţiei se angajau printre altele să aloce 3% din bugetul lor pentru dezvoltare. Declaraţia, transmisă la 9 ianuarie 1969 Consiliului federal, conţinea 1080 semnături. Obiectivul său nu era numai de a spori acest ajutor, ci privea în special relaţiile dintre Elveţia şi ţările în curs de dezvoltare. Elveţia nu dispunea atunci practic de o politică pentru dezvoltare. Comitetul care elaborase „Declaraţia de la Berna" a fost imediat interpelat pentru a furniza diferite informaţii şi a lua poziţie în materie de politică a dezvoltării. El a fost mandatat să întreprindă activităţi de sensibilizare şi lobby politic.

În 1971, „Declaraţia de la Berna" se constituia în asociaţie şi se angaja să pună în practică revendicările de *politică a dezvoltării* formulate în 1968. Căci „noi aparţinem primei generaţii de oameni care cunosc amploarea dezastrului şi îl pot limita ; purtăm de aceea o mare responsabilitate dacă nu facem tot ceea ce ne stă în putere pentru a lupta împotriva foametei şi a mizeriei, pentru drepturile şi pentru demnitatea omului" (*Istoricul Declaraţiei de la Berna*, 1993).

În problema Nord/Sud s-au conturat două tendinţe principale. Prima, de ordin politic, defineşte dezvoltarea în funcţie de raporturile de *dependenţă* şi de *dominaţie* angajate între ţările în curs de dezvoltare şi ţările puternic industrializate, ca şi între diferitele categorii şi grupuri sociale din interiorul fiecărei ţări. Cea de-a doua este de ordin cultural şi defineşte dezvoltarea mai curând în termeni de înţelegere între popoare şi culturi diferite : ea vizează eliminarea prejudecăţilor şi discriminării şi încurajează solidaritatea. De aici au pornit acţiunile pentru o educaţie a dezvoltării şi proiectul unei şcoli deschise spre întreaga lume (*Pour une école ouverte au monde*, 1992).

3. *Serviciul „Şcoala Comunităţii Muncii Swissaid", Acţiunea Carême, Pâine pentru aproapele tău, Helvetas, Caritas* (numită înainte Serviciul Şcoală pentru Lumea a treia) are ca scop de a favoriza cunoaşterea mai bună a Lumii a treia şi a problemelor legate de dezvoltare. Comunitatea Muncii a fost creată în 1971 şi pune problema slabei dezvoltări (conform cu lucrările lui Roy Preiswerk) şi tipului de dezvoltare ce se cere a fi promovată, aici şi în altă parte.

Comunitatea Muncii a creat cinci ani mai târziu Serviciul Şcoală pentru Lumea a treia, la Berna şi apoi la Lausanne. Sub presiunea profesorilor sensibili la abordarea interculturală, acest serviciu şi-a reorientat puţin acţiunea sa, asigurând promovarea sau elaborarea a numeroase documente pedagogice. În paralel, ţinându-se cont de întrebările asupra conceptului de „Lumea a treia”, s-a renunţat la această denumire în favoarea titulaturii de Serviciul Şcoală a Comunităţii Muncii.

4. *Forumul „Şcoala pentru o singură lume”.* Acest Forum îşi are începutul în anii '80 la cererea Secretarului general al Comitetului elveţian pentru UNICEF şi a diverse persoane active în mişcările internaţionale pentru educaţie. Era vorba atunci de a reflecta, împreună cu alte organizaţii educative şi autorităţi interesate de mijloacele pentru obţinerea unor rezultate mai bune în domeniul pedagogic numit atunci „educaţie pentru dezvoltare”. Această colaborare a condus în 1988 la crearea unei asociaţii independente, devenită rapid o asociaţie mare (circa 300 de organizaţii) cu sediul în trei arealuri lingvistice ale Elveţiei. La origine, conceptele şi terminologia (*global learning*) fuseseră împrumutate din lucrările anglo-saxone. Dar actualmente Forumul înţelege prin *învăţarea globală* transmiterea unei viziuni globale asupra lumii şi educarea capacităţii de a judeca şi acţiona personal într-o perspectivă globală la toate nivelurile formării. Învăţarea globală desemnează o educaţie/formare completă atingând teme politice şi sociale de importanţă mondială: Atitudinea esenţială este *empatia*, noţiune care semnifică, pe de o parte, atitudinea de a ne pune în locul celuilalt şi, pe de altă parte, aceea de a ne vedea pe noi înşine prin ochii şi normele celuilalt (Besse, 1993).

Cât despre abordarea interculturală, trebuie amintită o organizaţie nonguvernamentală, IRFED (Institutul de cercetare şi formare în educaţie şi dezvoltare), care, după informaţiile noastre, a realizat prima acţiune de formare interculturală în Franţa. Trebuie să subliniem aici rolul orelor ciclului de orientare pe care l-am susţinut între 1969 şi 1989, apoi al sectorului „Primirea şi educarea emigranţilor” din cadrul Departamentului de instruire publică de la Geneva de care ne-am ocupat din 1974. De la începutul anilor '70 am colaborat cu instanţele federale (Comisia federală pentru străini, Oficiul federal

al educaţiei şi ştiinţei) şi cu Secretariatul Conferinţei elveţiene a directorilor de cantoane pentru instruire publică, în legătură cu educaţia emigranţilor, precum şi cu Comitetul european pentru emigrări (CAHRS-CDMG) şi Consiliul pentru Cooperare culturală (CDCC) al Consiliului Europei. Primită mai întâi cu suspiciune, perspectiva interculturală pe care am căutat să o promovăm în activităţile şi lucrările acestor variate instanţe a fost totuşi, progresiv, larg dezvoltată. O conjunctură favorabilă a permis întâlnirea a două voci, cea a Mariei Rolandi-Ricci din Consiliul Europei şi a noastră; voci care şi-au conjugat forţele pentru a ajunge la adoptarea şi la aprofundarea acestei abordări. În calitate de consilier pentru programe de educaţie şi, respectiv, de preşedinte al unui grup de experţi din Consiliul Europei asupra formării educatorilor (1977-1983), am putut introduce termenul de „intercultural", am reuşit să suscităm o reflectare asupra noţiunii de „educatori interculturali" şi să contribuim la conceptualizarea, la difuzarea şi la punerea sa în practică în diferite ţări ale Europei, inclusiv Elveţia (Rey 1979a, 1979b, 1986, 1988, 1991). Numeroase proiecte, recomandări, activităţi şi publicaţii s-au născut din munca acestor grupuri de experţi la nivelul Consiliului Europei, ca şi în diferite state-membre, mai târziu şi în alte organizaţii internaţionale, guvernamentale (Ogay, 1992) şi nonguvernamentale. Interesul Universităţilor pentru cercetarea interculturală a apărut tot datorită acestor activităţi (Reich şi Wittek, 1984).

Strategia noastră este clară. Este vorba de a-i determina să comunice pe responsabilii şi partenerii de educaţie la diferite niveluri, astfel încât să poată schimba între ei experienţe şi informaţii. Astfel, noi doream, prin reciprocitate, pe de o parte, să beneficieze oamenii ce acţionau în teren de sprijinul intelectual şi moral, uneori chiar şi financiar al organizaţiilor internaţionale (al Consiliului Europei mai întâi, dar curând şi de cel al Comunităţii Europene, OCDE, UNESCO). Acestea puteau să-şi adune eforturile şi autoritatea în vederea sensibilizării opiniei publice şi autorităţilor naţionale şi locale, să legitimeze eforturile făcute în materie de educaţie interculturală, de deschidere spre pluralism şi de educaţie pentru drepturile omului. Pe de altă parte, acest schimb permitea organizaţiilor internaţionale să profite de experienţa şi de competenţa celor care lucrau în teren, educatori, cercetători, pentru a-şi organiza lucrările, pentru a le ajuta să-şi formuleze recomandările sau a întreprinde acţiuni corespunzătoare

nevoilor reale. Această strategie s-a răspândit considerabil în ultimii ani şi instanţele educative sunt solicitate din toate părţile (din interiorul instituţiilor, ca şi din exterior) pentru a-şi dezvolta acţiunea şi cercetările lor în materie de educaţie pentru drepturile omului, dintr-o perspectivă interculturală.

Trebuie adăugat acestei fresce (bineînţeles, incompletă) că, în ciuda diversităţii mişcărilor care caută să promoveze o educaţie solidară, se constată că aceasta este încă departe de a fi, peste tot, o exigenţă oficială şi o realitate. Se vorbeşte prea des de o perspectivă recomandată prin discursuri dar la care autorităţile nu intervin cu mijloace de realizare. În plus, o adeziune la această perspectivă nu antrenează în mod necesar directive specifice şi posibilităţi de formare a educatorilor, acestea rămânând la nivelul militantismului. În cadrul *reţelei internaţionale* trebuie deci ca educaţia pentru drepturile omului şi solidaritate să-şi găsească forţa şi legitimitatea. Această reţea a devenit un mijloc de informare, de dezvoltare şi participare unde se articulează cercetarea şi acţiunea.

Multitudinea grupurilor ce acţionează în diferite regiuni ale Globului constituie actualmente o forţă deloc neglijabilă, un factor dinamic în sensibilizarea la aceste probleme. Promovarea unei educaţii pentru drepturile omului printr-un număr mare de persoane sau de instanţe permite demarginalizarea şi scoaterea în evidenţă a importanţei sale. Ea oferă, de asemenea, un fel de demultiplicare a mijloacelor şi a competenţelor aflate la dispoziţie. Dar a te ocupa de o problemă nu înseamnă în mod necesar şi a avea mijloace pentru a o rezolva. Multitudinea instanţelor dezbătând aceleaşi probleme scoate într-un fel în evidenţă impasul în faţa cărora ele se află. Se poate spera totuşi că, redând mai clar aceste probleme, se va facilita căutarea soluţiilor şi punerea la dispoziţie a mijloacelor optime pentru aplicarea lor în practică.

Pe de altă parte, repetarea aceloraşi cereri de către diferite grupuri este necesară pentru însuşirea de către fiecare dintre ele a domeniului de cunoaştere implicat. Ea constituie un preambul la asumarea unei responsabilităţi. Dar de aici, lipsa informării reciproce şi slaba cunoaştere a ceea ce fac alţii poate constitui o pierdere inutilă de energie. O desectorizare pe orizontală, o cooperare structurală, obiective globale, dar gândite pe termen lung, poate o articulare în colaborare şi repartiţia sarcinilor devin necesare în măsura în care

se întâlneşte încă adesea o ruptură (o rivalitate instituţională) între diferitele dimensiuni enumerate. Căci, dacă actorii pot efectiv să se refere la mişcări de idei distincte şi să ceară luarea în considerare a aspectelor educaţiei care îi privilegiază, ei trebuie să gândească aceste dimensiuni într-o manieră integrată. Educaţia nu poate – nu trebuie – să ofere o juxtapunere ci o perspectivă globală care să includă toate formele de solidaritate şi de luptă pentru demnitatea umană.

Faţă de diversitatea terminologiei şi a aspectelor sale, expresia „educaţia" pentru drepturile omului sau educaţia pentru drepturile umanitare are din ce în ce mai mult tendinţa de a recapitula diferitele perspective şi de a fi utilizată într-un mod generic. Într-adevăr, fiecare orientare participă la un proiect mai global şi tinde să-şi croiască un nou drum în direcţia drepturilor omului. Nu este mai puţin adevărat că o educaţie pentru drepturile omului trebuie în mod necesar să fie internaţională şi interculturală. Vigilenţa este necesară deoarece interpretarea drepturilor omului nu se află la adăpost de comportamentele egocentriste. În acest sens, *educaţia interculturală este calea obligatorie a unei educaţii pentru o dezvoltare solidară şi pentru o educaţie a drepturilor omului care tinde să depăşească etnocentrismul*. Pe de altă parte, instrumentele internaţionale relative la drepturile omului poartă marca epocilor care le-au formulat. De aceea, sunt necesare spiritul critic şi contribuţia cetăţenilor de azi şi de mâine pentru a le actualiza, a le realiza şi dezvolta, pentru a face să prevaleze raţionamentul şi realitatea asupra iraţionalului, comuniunea de spirit asupra comuniunii de sânge (Leuprecht, 1992).

Oricare ar fi termenii ce vor domina şi grupările ce se vor stabili, diversitatea culturală, interdependenţele şi interacţiunile vor fi datele fundamentale în educaţia drepturilor omului de mâine. Nu este uşor a adopta şi a trăi conform unei gândiri „inter". Acest lucru trebuie învăţat: acesta ar trebui să fie obiectul central al educaţiei.

C. Strategii şi perspective de acţiune : o responsabilitate împărţită

O importantă dificultate, atunci când se vorbeşte despre perspectivele educative, rezidă în marea diversitate a situaţiilor educative. De la extrema sărăcie la abundenţă, proiectele pedagogice nu pot să fie aceleaşi şi există un fel de impudoare în a vorbi despre mijloace pedagogice mai mult sau mai puţin sofisticate când anumite regiuni sunt lipsite de mijloacele cele mai elementare, fiind pradă violenţei şi mizeriei.

O educaţie *à l'inter* poate, cel puţin, să sublinieze responsabilitatea pe care o are întreaga comunitate internaţională şi care trebuie să acorde prioritate, în proiectele sale, dezvoltării socioculturale şi educative a populaţiilor celor mai dezmoştenite de soartă. Ea poate, de asemenea, să precizeze principiile şi orientările adaptabile la diverse situaţii, să propună interesante mijloace conceptuale, metodologice şi pedagogice, piste pentru formarea educatorilor.

Punctele următoare vor încerca să recapituleze liniile directoare cele mai importante formulate de către diverse instanţe preocupate de o educaţie în spiritul drepturilor omului şi dezvoltării, într-o perspectivă interculturală.

Un principiu fundamental şi o perspectivă de acţiune. Pentru o educaţie realizată într-o perspectivă interculturală, interdependenţele şi afinităţile nu sunt văzute ca elemente mai mult sau mai puţin marginale sau izolate ale vieţii sociale şi ale activităţilor educative. Ele constituie o realitate, un principiu fundamental şi o perspectivă care se regăseşte în întreaga organizare şi activitate a instituţiilor educative, de la creşă la universitate şi care priveşte întregul evantai al populaţiilor în formare. Ele sunt prezente în deciziile luate, în alegerile efectuate, în activităţile propuse, ca şi în modalităţile de negociere adoptate pentru a reuşi în acestea.

Educaţia „inter” într-o astfel de perspectivă priveşte deci :

- politica educativă şi lingvistică (adesea depinzând de politica economică), legislaţia şcolară ;
- coordonarea diferitelor instituţii şi gestionarea fiecăreia dintre ele ;

- organizarea şcolilor, selecţia şi repartizarea elevilor, orarele, localurile, mijloacele de învăţământ, gestiunea timpului de muncă etc. nu sunt indiferente. Acestea antrenează compartimentări care favorizează comunicarea, permiţând sau nu activităţi diversificate şi cooperarea interdisciplinară, determinând calitatea modului de transmitere a cunoştinţelor :
- viaţa clasei şi a şcolii ;
- alegerea priorităţilor educative ;
- criteriile de evaluare a competenţelor şi comportamentelor ;
- activităţile extraşcolare ;
- formarea dascălilor şi a altor persoane (cadre şi autorităţi şcolare, asistenţi sociali, psihologi, personal sanitar, secretare, portari) ;
- relaţiile cu părinţii şi comunitatea socială, cu universitatea şi comunitatea ştiinţifică, cu instanţele ce se ocupă de formarea profesională, de formarea continuă şi de piaţa muncii, cu educatorii din sectorul educaţiei informaţionale ;
- relaţiile internaţionale.

O responsabilitate împărţită. Responsabilitatea de a dezvolta o astfel de educaţie implică nu numai profesorii (se insistă mult asupra formării lor şi vom mai reveni), ci şi toţi partenerii din comunitatea socială. Toţi sunt implicaţi şi aceasta din două motive. Mai întâi, este important ca în propriul lor mediu profesional şi în propriul lor univers relaţional să respecte drepturile omului. Căci nu serveşte la nimic să ceri educaţiei să adopte orientări care nu sunt luate în serios nicăieri în lume. În al doilea rând, este important ca ei să acorde sprijinul lor instanţelor educative implicate să ia decizii care să favorizeze o educaţie interculturală şi solidară.

Am putea, reluând fiecare dimensiune menţionată mai sus, să abordăm specificul tuturor celor implicaţi, de la instanţele internaţionale până la comunitatea locală. Dar câteva exemple vor fi suficiente pentru a ilustra existenţa unor responsabilităţi transversale şi importanţa rolului pe care-l joacă fiecare dintre componentele structurii şcolare, fiecare dintre elementele reţelei sociale.

a) Legislaţiile unor state încalcă anumite drepturi ale omului sau ale copilului. Aceasta are consecinţe asupra accesului la educaţie sau asupra calităţii acestei educaţii. Cetăţenii, personalul didactic, părinţii sunt, fără îndoială, cei care trebuie să atragă atenţia legislatorilor.

Dar este de datoria autorităţilor locale sau naţionale – cu sprijinul instanţelor internaţionale – să le redea libertăţile consfinţite pe plan mondial.

b) Se constată în multe regiuni devalorizarea educaţiei şi deprecierea celor care o realizează.

Educaţia nu poate să răspundă aşteptărilor, mai ales în materie de democraţie, de drepturi ale omului şi de înţelegere internaţională, dacă comunitatea (locală şi internaţională) o sacrifică altor priorităţi. Instituţia educativă şi corpul profesoral au nevoie, în timp, de recunoaştere, de sprijin, de mijloace, inclusiv financiare.

c) O dată cu privatizarea instituţiilor şcolare, care este dorită sau impusă în diferite regiuni, se poate percepe o tendinţă de a adânci inegalitatea şanselor educative care, dacă va fi trecută cu vederea, va avea consecinţe dezastruoase asupra formării viitorului societăţii. Creşele, grădiniţele de copii, şcolile, centrele de formare profesională şi universităţile, adesea cu plată, selecţionează cei mai buni elevi şi cei de care au nevoie pentru a asigura rentabilitatea şi renumele instituţiei ; părinţii aleg şcoli vestite şi cu număr mare de elevi. Astfel, repartiţia elevilor în şcoli şi în clase nu este deloc „inocentă". Tendinţele rasiste, egocentriste şi elitiste se infiltrează în alegere. Părinţii evită şcolile plurietnice, foarte diverse din punct de vedere social, care nu sunt fondate pe valorile la care ei ţin şi în care diferenţele între clasele sociale, între grupurile etnice şi între comunităţile religioase se amplifică. Politica de apartheid se instaurează încetul cu încetul, ascunzându-se în spatele unor interpretări egoiste ale libertăţii şi drepturilor omului. Accesul la o educaţie de calitate pentru „dezmoşteniţii soartei" se reduce cu atât mai mult cu cât serviciile publice tind să fie devalorizate, iar mijloacele lor diminuate. Egalizarea şanselor educative şi dezvoltarea unei educaţii de calitate (pluralistă şi deschisă spre lume), pentru toţi tinerii, trebuie să rămână o prioritate, oricare ar fi instanţele (de stat sau private, laice sau religioase) responsabile.

d) Politica lingvistică este de importanţă majoră din punctul de vedere al accesului la educaţia elementară şi al urmărilor la nivelul secundar, profesional şi superior, precum şi al comunicării interetnice şi internaţionale. O educaţie cu adevărat democratică trebuie să aibă în vedere limbile materne (cele pe care copiii le vorbesc în

comunitatea familială), limbile comunităţii lingvistice minoritare sau marginalizate, limbile imigranţilor, studiul precoce al limbilor străine, dezvoltarea unui plurilingvism care nu neglijează posibilitatea accesului la relaţii internaţionale. Profesorii, autorităţile educative pot să-şi aducă contribuţia, subliniind rolul cognitiv, relaţional şi simbolic al limbilor, continuând studiul acestui domeniu complex şi propunând instrumente pedagogice adecvate. Dar anumite lucruri implică autorităţile politice şi trebuie să fie asumate de către ansamblul comunităţii locale şi naţionale.

Iată un exemplu al impactului lingvistic : a fost realizat un studiu (Moore, 1992) la Bradford, un mic oraş industrial din nordul Marii Britanii, asupra consecinţelor unui mediu şcolar care favorizează sau, dimpotrivă, nu favorizează păstrarea limbii de origine la copiii născuţi din părinţi care au emigrat. Au fost observate două grupe de şcoli. S-a constatat că în cele două grupe de şcoli engleza este valorificată într-o manieră similară. Dar în grupul care propune în timpul şcolii cursuri de limbă şi cultură de origine, deschise tuturor copiilor, oricare ar fi originea lor, învăţarea limbilor este apreciată de copii în termeni de „interes", de „curiozitate", de „nevoie de a comunica" cu o comunitate alofonă prezentă în oraş. Dimpotrivă, în grupul de şcoli care nu desfăşoară cursuri de limbă şi cultură de origine decât în afara orarului şcolar şi doar pentru elevii născuţi în comunităţile respective, învăţarea limbilor este evaluată în termeni de „ameninţare" (învaţă pentru a răspunde injuriilor). În primul grup, învăţarea unei limbi ca franceza este apreciată ca „uşoară", în timp ce în grupul celălalt aceasta este apreciată ca „dificilă" (asigurând poate un anumit prestigiu), dar mai ales ca „inutilă" ; „toată lumea vorbeşte engleză".

Politica şcolară în materie de alegere lingvistică are consecinţe care depăşesc aspectele propriu-zis lingvistice. Ea modelează comportamentele şi determină raporturile sociale. Căci copiii sunt permisivi la atitudini, la valori ale mediului lor de viaţă. Importantă este şi alegerea altor materii de învăţământ şi modul lor de abordare în funcţie de publicul căruia îi sunt destinate aceste informaţii. Se va sublinia însemnătatea unor apropieri active, din multiple unghiuri, şi necesitatea de a modifica raporturile de autoritate dintre profesori şi elevi.

Se constată, chiar în ţări cu vechi tradiţii democratice, că educaţia în spiritul drepturilor omului este adesea privită ca subversivă.

Proiectele realizate de către profesori sau şcoli întâmpină rezistenţe puternice şi au nevoie de sprijinul unei instanţe internaţionale pentru a le învinge. Această situaţie nu este rară. Este de dorit ca, dimpotrivă, în toate sectoarele sistemului educativ, spiritul drepturilor omului să fie în mod explicit şi efectiv încurajat. Aceasta presupune învăţarea responsabilităţii sociale şi o apreciere critică a societăţii. Ea include o educaţie civică şi politică deschisă asupra lumii, o educaţie pentru pace, o educaţie interculturală ce favorizează interacţiunile între indivizi şi grupurile de culturi diferite. Autorităţile politice şi educative sunt dispuse să susţină aceste eforturi?

Este greu să găseşti editori pentru a publica lucrări despre drepturile omului sau despre educaţia interculturală, posturi de televiziune sau radio pentru a vorbi despre ele; aceste subiecte nu se vând bine şi sunt mai puţin rentabile decât altele. Dacă trebuie să se producă o schimbare şi o reorganizare şi în acest domeniu, nu este mai puţin necesar ca instituţiile implicate să-şi asume responsabilităţi etice ce decurg din această participare.

Cooperarea cu mass-media. O dată cu dezvoltarea tehnologiilor de comunicare şi cu fascinaţia pe care au produs-o acestea asupra tuturor populaţiilor Globului, ele au devenit cele mai puternice mijloace de informare, de educaţie şi aculturaţie. Aceasta atrage după sine o mare responsabilitate pentru cei care lucrează în domeniul comunicaţiei. Fenomenul atrage deopotrivă atenţia educatorilor, care, foarte adesea, dispreţuiesc şi resping această şcoală paralelă. Desigur, mass-media sunt subiectul a numeroase presiuni: economice, financiare, politice şi culturale, dar mulţi jurnalişti luptă pentru libertatea lor de exprimare şi oferă o imagine a diversităţii şi a libertăţii democratice. De altfel, reporterii aflaţi peste tot în lume, departe sau aproape, au adesea permisiunea de a aduce la cunoştinţa publicului şi de a combate violarea drepturilor omului. Mijloacele de informare constituie astfel o reţea de comunicare precisă care poate servi la înţelegere internaţională şi interculturală.

O colaborare cu profesioniştii în comunicaţie va putea să se desfăşoare în mai multe sensuri. Pe de o parte, de aducere la cunoştinţă a responsabilităţii lor şi a rolului pe care ei îl pot juca – susţinându-i în acest sens – pentru a favoriza o „cultură a păcii" şi pentru a dezvolta în rândul opiniei publice un spirit de toleranţă şi nu unul de

violenţă. Pe de altă parte, s-ar putea utiliza atât în educaţia informală, cât şi în cea formală informaţiile pe care ei le transmit. Aceasta va permite existenţa unei diversităţi de perspective care vor putea să fie fructuoase atât din punct de vedere al aparatului informaţional, cât şi al unui exerciţiu de spirit critic. Mijloacele de informare locale vor putea, de asemenea, să asigure relaţia cu comunitatea socială. În sfârşit, se va putea solicita colaborarea directă a jurnaliştilor în campanii educaţionale sau la proiecte pedagogice. Cât despre suporturile educative născute din noua tehnologie a comunicării, nu trebuie uitate utilitatea educaţiei la distanţă şi rolul casetelor audio şi video în deprinderea scrisului şi cititului.

Educaţia prin mass-media se desfăşoară într-o manieră interesantă:

A-i învăţa pe tineri să stăpânească progresiv limbajul tehnologiilor şi să utilizeze corect mesajul audio-vizual este, actualmente, tot atât de important ca a-i învăţa să scrie şi să citească. Mediul în care trăim astăzi expune permanent individul mesajelor mass-media; această expunere acţionează asupra modului de a gândi, mijloacele de informare creând forme ale limbajului care se detaşează de cele puse în scenă de civilizaţia scrisului; o comunicare mediatizată devine necesară. Obiectivele unei astfel de educaţii variază în funcţie de vârsta tinerilor.

La nivelul preşcolar şi primar, ele vizează ca orice copil să fie capabil:
- să recepţioneze mesajele vehiculate prin mass-media;
- să dezvolte o atitudine activă faţă de mass-media;
- să comunice prin intermediul sunetelor şi imaginilor;
- să exploreze lumea tehnologiilor şi mijloacelor de informare.

La nivel gimnazial, educaţia prin mass-media are drept obiective:
- de a permite elevului să înţeleagă mecanismele de comunicare în cadrul mass-media;
- de a-l face capabil să se exprime şi să comunice cu limbajele şi cu mijloacele de comunicare complementare scrisului şi vorbitului;
- de a-l pregăti pentru a da un sens personal mesajelor pe care le primeşte;

La nivel liceal şi profesional, obiectivele sunt între altele:
- de a forma tinerii să trăiască şi să muncească ca cetăţeni autonomi într-o societate puternic influenţată de către sistemele de comunicare mediatizată;
- de a stimula interesul lor pentru analiza relaţiilor dintre realitate şi reprezentarea sa în mass-media;
- de a le dezvolta spiritul critic vizavi de aceste relaţii;
- de a-i face capabili să se exprime cu ajutorul imaginilor şi sunetului;

– de a-i determina pe tineri să depăşească simpla consumare de plăcere a informaţiilor, inerentă mesajelor audio-vizuale, pentru a le permite aprecierea dimensiunilor lor culturale şi estetice (cf. „Declaraţia de la Chaumont", 1993).

Colaborarea cu cercetarea. Realitatea incontestabilă a interdependenţelor se manifestă peste tot, iar ştiinţele sociale îi acordă din ce în ce mai multă importanţă. După cel de al doilea război mondial, după nazism şi dezvoltarea teoriilor rasiste, preocuparea oamenilor de ştiinţă şi a instituţiilor internaţionale vizând promovarea drepturilor omului şi a libertăţilor sale fundamentale s-a opus teoriilor pseudoştiinţifice, subliniind întâietatea anumitor grupuri de oameni şi făcând să treacă universalul prin filtrul valorilor şi comportamentelor occidentale.

Pentru a realiza aceasta era nevoie, pe de o parte, de a demonstra şi de a proclama că toate fiinţele umane, indiferent de etnie şi cultură, sunt egale ca inteligenţă, demnitate şi capacităţi de tot felul şi, pe de altă parte, de a observa, recunoaşte şi descrie diversitatea reprezentărilor, a comportamentelor şi a modurilor de viaţă ale oamenilor. Dar simpla afirmare a faptului că fiinţele umane sunt, în acelaşi timp, diverse şi fundamental egale nu este suficientă pentru a învinge egoismul, discriminările. Acestea au fost cauzele războaielor, care – în plan negativ – au demonstrat în modul cel mai clar interdependenţa dintre fiinţele umane aparţinând diferitelor culturi, pe de o parte, şi între oameni şi mediul lor natural, pe de altă parte.

În faţa acestei noi provocări, ştiinţele sociale subliniază din ce în ce mai mult importanţa relaţiilor, a interacţiunilor şi a interdependenţelor, a căror luare în consideraţie nu poate fi doar un adaos facultativ – atunci când condiţiile permit acest lux. Ele constituie o relaţie de primă importanţă, o cheie a vieţii, a creativităţii şi a funcţionării societăţilor noastre şi, în acelaşi timp, cheia înţelegerii eşecurilor. În acest sens, două noţiuni, care au evoluat în mod considerabil, sunt de un interes special pentru înţelegerea internaţională şi afirmarea realităţii pluriculturale: pe de o parte, *conceptul identităţii*, iar pe de altă parte, perceperea proceselor ce stau la baza învăţării limbilor şi formarea competenţelor plurilingvistice.

Identităţile. Fie că se referă la relaţiile dintre state, la fenomenul migrării, la integrarea europeană sau la relaţiile cu minorităţile,

înţelegerea identităţilor este placa turnantă care favorizează sau blochează legăturile sociale. Problema identităţii se întâlneşte la mai multe niveluri:
- la nivel social şi comunitar (nivelul macro şi mezo);
- la nivel interpersonal (nivel micro);
- la nivel profesional, al luării în consideraţie în practica profesională a fenomenelor identitare şi a raportului fiecărui partener cu aceste fenomene.

Gândirea maniheistă prevalentă, în acelaşi timp, a frânat într-o oarecare măsură dezvoltarea unei reflecţii identitare. S-a gândit prea adesea *identitatea* ca un dat permanent sau ca o construcţie ce se realizează pe o axă temporală, istorică, diacronică, alimentată dintr-o sursă unică. Ideile actuale despre identitate sunt mai diversificate.

Pentru cercetător, ar fi vorba, în primul rând – mai ales pentru identitatea culturală –, de o ipoteză euristică, dar aceasta este o realitate cu atât mai insesizabilă, cu cât ea nu este invocată (precum libertatea, de exemplu) decât atunci când este ameninţată. Pentru actorul social aflat într-o poziţie destabilizată, identitatea (culturală) va apărea ca o strategie de legitimare, ca un standard sau ca un semn de aderare.

Cu toate că problema rămâne controversată în societate, oamenii de ştiinţă tind să nu mai perceapă astăzi identităţile ca pe nişte determinări imuabile, plecând de la un dat istoric (sau biologic – o comuniune de sânge), ci ca pe nişte construcţii plecând de la o dinamică relaţională (comuniune de sentimente) care nu poate fi privită decât într-o manieră dialectică şi pluralistă.

Este vorba despre un proces care se desfăşoară în interacţiune, în diacronie şi sincronie, plecând de la diversitatea relaţiilor stabilite între indivizi şi între grupuri. Atunci când contextul se schimbă, suporturile identitare privilegiate, precum solidaritatea, se deplasează şi se transformă. Se produce atunci o reorganizare a trăsăturilor distructive, identificatoare. La această dimensiune obiectivă a interacţiunii cu mediul, se adaugă o dimensiune subiectivă. Interpretarea faptelor, viziunea, imaginea pe care indivizii sau membrii unui grup o au despre ei înşişi sau despre grupul lor intervine în acest proces. Însă această imagine nu se construieşte izolat. Ea este reflectarea reprezentării a ceea ce îl distinge pe individ de semeni şi, de asemenea, a ceea ce diferenţiază aceşti indivizi sau aceste grupuri unele de altele. Astfel, identitatea se construieşte prin

„reacţii" pentru a se distanţa de imaginea pe care celălalt o are despre sine sau pentru a i se conforma (Camilleri, 1944). Calitatea relaţiilor cu celălalt joacă aici un rol important şi va fi de natură să transforme percepţia şi suportul identităţii. Trebuie adăugat că, într-un context pluricultural, indivizii pot să adopte strategii identitare foarte diverse şi să facă alegeri eterogene. Solidarităţile sunt multiple. Este eronat şi regretabil de a concepe (şi impune) identităţi monolitice care să se înfrunte.

Limbile şi învăţarea lor. Se ştie că limbile şi modalităţile de utilizare a repertoriului verbal figurează printre suporturile identitare privilegiate şi aceasta pentru că ele sunt învestite cu un rol simbolic care se situează la mai multe niveluri: cognitiv, psihologic, social şi politic. Dar se subliniază insuficient importanta articulaţiilor dintre limbi, la toate aceste niveluri, ca şi interesul şi funcţionarea pluralităţii lingvistice.

Se crede, adesea, că este normal să se cunoască o limbă şi că fiecare individ trebuie să aibă o limbă maternă (şi numai una). Plecându-se de la aceasta, se adoptă norme monolingvistice care să asigure comunicarea: se impune o limbă şi o succesiune de etape în învăţarea ei; transferurile, interferenţele sunt percepute ca ameninţări putând duce la degenerescenţă sau la erori de limbă. Totuşi, se ştie că limbile care se tem de transformare, de împrumuturi, de convieţuiri cu celelalte limbi merg spre moarte. Pe de altă parte, studiile contemporane asupra funcţionării vorbirii bilingve sau plurilingve le-au subliniat acestora coerenţa, bogăţia şi dinamismul. Plurilingviştii beneficiază de un registru cultural larg, care îi integrează şi cu care ei pot juca un rol deosebit în comunicare (Lüdi şi Py, 1986).

Din punct de vedere al învăţării limbii, studiile au arătat că o abordare plurilingvistică este benefică atât în planul dezvoltării globale, cât şi al comunicării. În cazul în care copiii întâmpină dificultăţi în învăţarea limbilor, aceasta nu este din cauza bilingvismului însuşi (care este în sine pozitiv), ci datorită relaţiilor care-i sunt asociate şi inegalităţii simbolice atribuite diferitelor limbi.

S-a observat (Lambert, 1981) că minorităţile care sunt constrânse prin presiunea socială şi prin reglementările educaţionale să înveţe o limbă de circulaţie mai largă şi sunt puse în situaţia să reducă câmpul utilizării propriei limbi sunt supuse unei devalorizări culturale conducând la o vulnerabilitate care poate fi psihologic nefastă pentru

copii, dacă ei se interiorizează sau își protejează familia în fața acestei deprecieri și se simt umiliți. Pentru a rezolva problemele ce decurg de aici există tendința de a suprima bilingvismul. Or, ceea ce ar trebui făcut pentru a ameliora această situație nu este limitarea „ofertei lingvistice”, ci favorizarea unor relații sociale mai bune și egalitare.

Locul acordat (problematic sau armonios) plurilingvismului este într-un fel revelator pentru sănătatea democratică a instituțiilor educative și sociale. Dar rolul bilingvismului sau plurilingvismului nu este doar revelator: ele prefigurează societatea de mâine – plurilingvă, pluriculturală și hibridă.

La modul general, cooperarea între cercetarea științifică și practica socială devine o necesitate în toate domeniile; științe exacte, științe economice și sociale, ale educației și ale comunicării, ale științelor umaniste, ale dreptului. Este important să se stimuleze cooperarea între învățământul preuniversitar și universitate, între instituțiile științifice și industrie, în legătură cu respectarea drepturilor omului, cu justiția socială, referitoare la schimburi culturale, dezvoltarea și protecția mediului.

Privind în particular învățământul, trebuie subliniată importanța unei interacțiuni între cercetare și practica educativă. Practica, cu numeroasele sale probleme, solicită și stimulează cercetarea, implicarea ei în realitatea concretă; cercetarea, la rândul său, prin distanța pe care o poate lua prin raportarea la practica educativă, oferă noi perspective susceptibile de a înnoi și de a orienta această practică.

Educația „inter” are nevoie mai ales de aportul științelor sociale și al științelor educației.

Ar fi utilă, în special, o aprofundare a cunoștințelor antropologice, politice, istorice, artistice legate de relațiile internaționale și interdependente la nivelul vieții sociale. Evantaiul domeniilor care merită a fi aprofundate este larg. Ar fi utile mai ales (această listă nu se vrea exhaustivă) cercetările privind:
- relațiile dintre drepturile omului, dezvoltare, educație și mediu (abordate sistematic);
- rolul specific al educației și mijloacele sale de acțiune în promovarea drepturilor omului, dezvoltarea și protecția mediului;
- reprezentările sociale ale drepturilor omului, mai ales în ceea ce privește copiii, plecând de la ceea ce vrea să construiască învățământul;

- contribuţiile specifice şi raporturile diferitelor culturi şi religii ale drepturilor omului ;
- sensul dat termenului de democraţie, regulile şi funcţiile democratice în diferite contexte ;
- problemele legate de dezvoltare ;
- istoria mişcărilor migratoare intervenite în toate regiunile Globului, interne sau externe, intercontinentale sau produse între ţări vecine şi consecinţele lor asupra culturilor şi formelor de educaţie ;
- probleme legate de relaţiile interetnice ;
- fenomenele psihologice, sociale şi politice de marginalizare, de discriminare, de rasism şi strategiile proprii de remediere ;
- probleme legate de protecţia, dezvoltarea şi emanciparea minorităţilor şi a populaţiilor autohtone ;
- diferitele modalităţi de alfabetizare în context plurilingvistic ;
- relaţia între învăţarea limbilor şi înţelegerea interetnică ;
- dimensiunile sociale ale limbilor, rolul lor simbolic şi raporturile pe care ele le întreţin unele cu altele, condiţiile modificării acestor roluri şi a acestor raporturi ;
- politicile lingvistice, cauzele şi efectele lor, pertinenţa lor, schimbările susceptibile de a interveni şi orientările de dorit în perspectiva drepturilor omului şi înţelegerii internaţionale şi interculturale ;
- sistemele lingvistice, funcţionarea lor, funcţionarea bilingvismului şi plurilingvismului ;
- armonizarea obiectivelor şi conţinuturilor de învăţământ ale limbilor şi culturilor materne şi nematerne ;
- transferul competenţelor lingvistice şi al strategiilor de învăţare de la o limbă la alta şi consecinţele lor pentru pregătirea şcolară în învăţarea continuă ;
- procesele şi strategiile de învăţare, îndeosebi articularea între dimensiunile cognitive, afective şi sociale ale învăţării şi diferitele modalităţi privilegiate conform culturilor şi grupurilor sociale ;
- efectele afective şi cognitive ale sensibilizării la pluralitatea limbilor şi culturilor în grădiniţe şi în ciclul primar ;
- diversitatea strategiilor de învăţare, modalităţile de interacţiune, modelele de exprimare (de exemplu, politeţea, jocul) conform culturilor şi comunităţilor sociale, precum şi intervenţia negocierilor în comunicarea interculturală ;

- diversele criterii şi forme de evaluare a cunoştinţelor şi utilizarea testelor psihopedagogice în contexte pluriculturale. O privire critică se impune deoarece, cum ele nu sunt lipsite niciodată de referinţe culturale, testele riscă să ajungă, dacă sunt utilizate într-o manieră inadecvată, la interpretări incorecte, în defavoarea elevilor ale căror competenţe lingvistice şi culturale în raporturile lor cu şcoala, cu învăţarea, sunt diferite de cele ale comunităţii de referinţă ;
- relaţiile între grupuri, reprezentările şi aşteptările reciproce, schimbările susceptibile să intervină. Studiile de caz vor trebui să se ocupe de diferitele contexte formale şi informale şi, îndeosebi, de contextele implicând populaţiile vulnerabile ;
- istoria diferitelor domenii (arte şi arte aplicate, literatură, ştiinţe şi religii etc.), redând astfel interacţiunile dintre culturi. Studiile de caz vor trebui să se ocupe de aspectele particulare, în contexte specifice ;
- istoria comportamentelor, simbolurilor şi riturilor în diferite regiuni ale lumii ;
- referinţele etnice şi expresiile religioase contemporane şi compatibilitatea lor cu valori exprimate prin drepturile omului ;
- locul mizelor economice, politice şi de informare în educaţie ;
- noile strategii de informare şi utilizarea lor în educaţia formală şi informală ;
- noile tehnologii şi potenţialul lor de promovare a egalităţii şanselor educative între indivizi ;
- diferitele probleme ridicate de diverse contacte locale sau regionale ;
- modalităţile de utilizare (şi nu de „aplicare") a acestor cunoştinţe în câmpul educativ ;
- o analiză critică a obiectivelor, conţinuturilor, metodelor şi structurilor formării iniţiale şi continue a profesorilor şi educatorilor, în perspectiva unei educaţii interculturale.

În funcţie de interesul lor pentru educaţie, aceste lucrări ar trebui traduse în diferite limbi permiţând astfel formatorilor de formatori, profesorilor şi educatorilor să le cunoască.

În ceea ce priveşte ştiinţele educaţiei, trebuie să se procedeze într-un mod specific, astfel încât dezvoltarea ştiinţifică să participe la dezvoltarea calitativă a educaţiei, să contribuie la înţelegerea fenomenelor legate de învăţare şi educaţie, să sporească volumul de

informaţii disponibile, să determine, să însoţească şi să evalueze diferitele inovaţii.

Acţiunile de cercetarea pot aduce noi clarificări, o mai bună înţelegere a fenomenelor şi interrelaţiilor şi pot sugera noi strategii.

Forurile preocupate de educaţia pentru drepturile omului doresc să contribuie la:

- lupta contra analfabetismului;
- egalizarea şanselor educative şi realizarea perspectivei internaţionale, culturale şi umaniste a educaţiei;
- suscitarea la elevi a unei deschideri către limbaj şi a interesului asupra comunicării plurilingve;
- cunoaşterea populaţiilor vulnerabile şi cu nevoi speciale, o mai bună cunoaştere a acestor nevoi şi a manierelor de a le răspunde;
- educarea băieţilor şi transformarea comportamentelor sexiste ale bărbaţilor şi ale instituţiilor în ce priveşte femeile;
- reabilitarea serviciilor şi a şcolilor comunitare;
- lupta contra violenţei şi mijloacele de rezolvare a conflictelor într-o manieră paşnică;
- studiul şi dezvoltarea strategiilor pentru educaţia formală şi informală;
- conceperea şi aplicarea parteneriatelor educative;
- studiul acestora şi contribuţia la adeziunea comunităţilor sociale faţă de schimbările sociale şi noile responsabilităţi educative care decurg de aici;
- elaborarea de planuri educative şi de programe gândite într-o perspectivă a educaţiei interculturale şi asigurarea unui loc adecvat învăţării drepturilor omului;
- o revizuire critică a manualelor şcolare şi elaborarea instrumentelor pedagogice compatibile cu o asemenea educaţie;
- stimularea cooperării între instanţele educative şi mass-media în scopul de a face cunoscute drepturile omului, de a denunţa violările concrete, din viaţa cotidiană, şi de a-şi asuma împreună responsabilitatea educării populaţiei în spiritul respectării acestora, a toleranţei, a comunicării interculturale şi a păcii.

O educaţie care se referă la toate vârstele şi la toate mediile. În sens transversal, educaţia în perspectiva „inter” nu este astfel numai la nivelul împărţirii responsabilităţilor, ci, de asemenea, din punctul

de vedere al publicului vizat. Cu siguranţă, abordările sunt diversificate şi adaptate la vârsta, interesele, nevoile şi la capacităţile specifice, la experienţa de viaţă a fiecărui public. Însă toate vârstele sunt vizate, de la prima copilărie la vârsta adultă, toate formele de educaţie : şcolară şi extraşcolară, formală şi informală, toate tipurile de formare, orientate asupra culturii generale şi educaţiei continue, asupra formării, perfecţionării sau reconversiei profesionale sau asupra emancipării şi participării la viaţa socială. Adesea, educaţia pentru drepturile omului a fost destinată unui public limitat, de exemplu, elevilor din învăţământul liceal. Aceasta poate şi din cauză că e vorba despre un public adolescent, relativ studios, pentru care învăţământul formal este mai uşor considerat ca cel mai bun. Totuşi tinerii cei mai depreciaţi ar trebui să facă obiectul unei atenţii speciale. Trebuie deci realizată o educaţie pentru drepturile omului care să nu se adreseze numai viitoarelor cadre didactice şi intelectualilor, ci tuturor membrilor comunităţii, care să nu se limiteze numai la aspectul cognitiv, ci să atingă mai multe dimensiuni, care să înceapă din fragedă copilărie.

În concluzie, încă de la cea mai mică vârstă, copilul are nevoie de mediere din partea celor care se ocupă de el : părinţi, fraţi, surori, educatori sau educatoare etc., pentru interpretarea realului şi pentru a se dezvolta, pentru a-şi construi personalitatea. O interpretare a realului care să fie orientată asupra perceperii drepturilor omului şi înţelegerii celuilalt este foarte importantă pentru dezvoltarea şi integrarea sa în viaţa comunitară.

Formarea adulţilor nu este de neglijat. O atenţie deosebită ar trebui acordată atât persoanelor care, prin activitatea şi profesiunea lor, vin în contact direct cu semenii (părinţi, persoanele care lucrează în instituţii sociale şi de sănătate, personalul medical, personalul din domeniul prestărilor de servicii, cadrele din întreprinderi şi asociaţii profesionale, animatorii din cluburi, membrii asociaţiilor culturale sau din organizaţiile religioase, jurnalişti şi înalţi funcţionari etc.) şi profesiunilor care, în situaţii dificile, sunt susceptibile de a viola drepturile omului (oameni de ştiinţă, medici şi biologi, poliţişti, personalul din penitenciare, soldaţi etc.), pentru a-i informa asupra acestor drepturi şi a responsabilităţii lor cu privire la acestea, tocmai pentru a preveni abuzurile.

O metodă de combatere a violării drepturilor omului este educarea populaţiei mai vulnerabile (adică, potenţial la fel de capabili

ca şi alţii, dar reprimaţi, revoltaţi prin nedreptăţile care le-au fost făcute sau marginalizaţi şi depreciaţi). Trebuie să se acorde toată protecţia cuvenită, să li se dea cuvântul şi accesul la educaţie. Ne gândim, de exemplu, la emanciparea tinerelor fete şi a femeilor, mai ales a acelora care trăiesc într-un mediu dificil şi în comunităţi în care tradiţia culturală le marginalizează; la educaţia copiilor care muncesc; a tinerilor din ţările în război care nu cunosc dintre drepturile lor decât pe acelea de care sunt lipsiţi şi pe care le revendică; a tinerilor din marile suburbii, a populaţiilor autohtone şi a minorităţilor lingvistice, etnice sau religioase, a persoanelor exilate sau imigrate. Este vorba de lupta contra sexismului, acordând atenţie nu numai educării fetelor, ci şi a băieţilor, precum şi transformarea comportamentului sexist al bărbaţilor cu privire la femei, exigenţe necesare pentru ca proiectele cu privire la educaţia fetelor şi a femeilor să poată avea o oarecare eficacitate.

Rolul structurilor de educaţie informală este important. Aceasta este adesea cea mai bună cale prin care instituţiile de educaţie formală se articulează cu supleţe nevoilor populaţiilor marginalizate, le recunosc calităţile şi le evidenţiază competenţele.

Iată un exemplu: în Burkina Faso, mişcarea internaţională „A.T.D. Quart-Monde" (Ajutor pentru toţi suferinzii lumii a patra) a introdus activităţile teatrale în grupurile de copii ai străzii. Deşi analfabeţi, tinerii s-au lansat în această activitate, au scris o poveste, au realizat măşti. Este vorba de trezirea spiritului lor de iniţiativă, de responsabilitate şi solidaritate. Rezultatele acestei practici teatrale au fost surprinzătoare: unii au format un grup pentru a-şi asigura un mijloc de existenţă, câţiva copii s-au înscris la cursuri serale pentru a învăţa să citească şi alţii s-au reintegrat în familiile lor (Dabire, 1992).

Dar nu este cazul întotdeauna de a organiza educaţia unui anumit public. Adesea, trebuie recunoscute, legitimate, sprijinite mijloacele de formare ale publicului însuşi. Organizaţiile feministe din mediul rural, de exemplu, locale sau făcând parte din organizaţiile internaţionale, sunt mijloace puternice de formare, de înţelegere a vieţii democratice şi a emancipării. Ele sunt un instrument care dă acestor femei o forţă colectivă şi o mai mare putere, permiţând să se facă auzită vocea grupului lor de interes şi poziţionarea în instituţiile politice, reprezentarea eventual la nivel internaţional (Ihami et al., 1990).

Educaţia pentru solidaritate, în orice mediu s-ar realiza, reprezintă şi eliberarea unor energii în vederea învăţării drepturilor omului. Căci procesul educativ se construieşte în spirale, iar în cadrul acestei segmentări a educaţiei, fiecare primeşte şi dă la rândul său.

. . .

D. Dimensiunile educaţiei interculturale

Educaţia interculturală prezintă cel puţin două dimensiuni, care se articulează indisolubil una cu cealaltă: o dimensiune a „cunoştinţelor" (pe cât posibil obiectivă şi construită din multiple unghiuri) şi o dimensiune a „experienţei" (subiectivă şi relaţională). Prima dimensiune (deşi poate că ea ocupă un loc secund în procesul învăţării) are drept obiectiv să furnizeze copiilor, tinerilor sau adulţilor, după capacitatea lor de înţelegere, mijloace conceptuale pentru a percepe realitatea şi a interpreta informaţiile pe care le primesc, de a le asigura o informare vastă şi obiectivă pe cât posibil, care să le permită luarea unei anumite distanţe, prin raportare la experienţa lor cotidiană, să depăşească punctele de vedere parţiale (care riscă să fie şi părtinitoare), stereotipurile şi prejudecăţile, să se situeze şi să comunice într-o lume diversă. Dimensiunea „experienţei" înscrie educaţia în viaţă. Ea mobilizează ansamblul personalităţii individului şi potenţialul de învăţare până la a-i asigura dezvoltarea echilibrată şi armonioasă, care să-i permită să fie deschis semenului său. El (ea) va învăţa să descopere şi să stăpânească, în toată complexitatea lor, sentimentele care intră în joc în cadrul relaţiilor sociale şi interculturale, să-şi respecte aproapele, să aprecieze posibilitatea de îmbogăţire reciprocă ce poate fi realizată prin relaţia cu celălalt şi să coopereze cu semenii săi.

Dimensiunea „cunoştinţelor" într-o educaţie interculturală şi conţinuturile învăţământului

Ar fi imposibilă abordarea succesivă a modalităţilor educaţionale cerute de către fiecare vârstă, fiecare populaţie sau fiecare context în parte. Punctele următoare vor fi formulate în termeni generali, făcând totuşi referiri particulare la contextele şcolare. Dar aspectele de educaţie care vor fi subliniate, propunerile metodologice şi de

formare care vor fi prezentate privesc şi pot fi utilizate şi pentru alte contexte. Punctele forte şi punctele slabe ale diverselor tipuri de public, interesate în procesul educaţional, şi ale diferitelor locuri de formare (formală sau informală, de exemplu) nu sunt aceleaşi. S-ar putea ţine cont de acest lucru în plasarea accentelor corespunzătoare şi în suscitarea de colaborări prin care unii să beneficieze de experienţele, cunoştinţele, mijloacele metodologice şi pedagogice ale altora şi reciproc.

În cadrul *educaţiei formale*, educaţia interculturală se poate articula pe toate disciplinele de învăţământ pentru că toate pot să invite la toleranţă, la respectarea drepturilor omului, la dezvoltare, fie că este vorba de ştiinţele umane şi sociale, mai ales istoria şi geografia, dreptul, limbile, literatura şi disciplinele artistice sau de ştiinţele economice, matematică sau biologie, etică sau de studiul religiilor. Dar este important (şi este şi cazul educaţiei informale) ca ea să ţină cont, în aceeaşi măsură, de evenimentele cotidiene şi să îndemne la reflecţie asupra problemelor contemporane.

Drepturile omului sunt abordate adesea în cadrul *„educaţiei civice"*, fie că este vorba de o disciplină autonomă, fie că este inclusă într-un ansamblu mai vast: protecţia mediului, istorie, ştiinţe umaniste, educaţie politică şi etică. Aici sunt prezentate instituţiile politice locale şi naţionale, funcţionarea statului de drept, ca şi legislaţia naţională. Cu toate că este important ca învăţarea să se bazeze pe experienţa elevilor, astfel încât ei să poată înţelege cele prezentate, trebuie evitată capcana unei prezentări prea restrictive care prezintă pericolul egocentrismului. Drepturile, conceptele, desfăşurarea vieţii locale trebuie integrate, de aceea, într-o perspectivă internaţională.

Studiul drepturilor omului le va permite elevilor înţelegerea unor noţiuni precum „justiţie", „egalitate", „libertate", „pace", „drept", „democraţie". Trebuie evitată, de asemenea, capcana opusă celei mai sus prezentate, de a porni de la încălcarea acestor drepturi în unele regiuni ale lumii şi de a face din aceste drepturi ale omului valori pentru export. Ne referim, în fapt, la a reflecta asupra instrumentelor internaţionale fundamentale referitoare la drepturile omului (simplificate, dacă este cazul). Se vor face referinţe, bineînţeles, la „Declaraţia universală a drepturilor omului", la textele privitoare la drepturile civile şi politice, dar şi la cele care se referă la drepturile economice, sociale şi culturale. Se va sublinia caracterul individual şi interdependent al drepturilor omului. Se va atrage atenţia elevilor

asupra eforturilor depuse pe fiecare continent, precum şi asupra textelor adoptate pe plan regional, ca şi asupra încălcărilor care subzistă şi care sunt combătute.

Nu există educaţie a drepturilor omului, reflecţie asupra respectului acestora, fără o dimensiune critică şi politică. Căci dezbaterea democratică şi deprinderea ei reclamă posibilitatea individului de a-şi exersa libertatea de opinie şi de a-şi asuma valori în vederea unui civism responsabil.

S-a observat (Harwood, 1986, 1984) că profesorii se tem de dimensiunea politică a educaţiei drepturilor omului (li s-a cerut mult timp să rămână neutri sau să se conformeze politicii oficiale sau majoritare). Problemă de metodă, fără îndoială; ei se tem să influenţeze elevii şi trebuie, deci, să înveţe ei înşişi să realizeze o dezbatere, să pună la dispoziţia tinerilor toate elementele problemei (care adesea pot fi formulate chiar de către elevi) şi să îi invite la exersarea spiritului lor critic, luând în discuţie drepturile omului. Este important ca autorităţile educative, părinţii, comunitatea socială să le acorde încredere. Această libertate de exprimare, această deprindere a responsabilităţii trebuie să fie protejate. Este de datoria autorităţilor locale şi naţionale – a instituţiilor internaţionale, dacă este cazul – să o facă. Fără această încredere şi fără această securitate, eforturile profesorilor vor fi în van, exerciţiul cetăţeniei şi al solidarităţii locale şi internaţionale va fi fictiv şi steril.

Înţelegerea internaţională se construieşte în egală măsură prin intermediul *Istoriei*. Aceasta este o (re)construcţie, o relaţie între raporturile sociale ale trecutului, demne de a fi memorate, o reinterpretare simbolică a trecutului plecând de la cunoştinţele pe care le are prezentul. Istoria va trebui să constituie pentru elevi o sinteză relativ la tot ceea ce se ştie în legătură cu societăţile şi să-i ajute să sesizeze relaţiile care leagă evenimentele în timp, astfel încât ei să poată aprecia cauzele şi efectele lor, schimbările şi evoluţia în timp. Se constată, totodată, că ea a fost adesea formulată într-o manieră fragmentară şi parţială, limitată la aspectele politice şi militare, adesea naţionaliste sau regionale. Nu se mai poate însă oferi elevilor o privire istorică sectorizată. Istoria trebuie redimensionată la scara lumii contemporane şi regândită plecând de la interacţiunile, de la modificările propuse în fiecare regim şi fiecare comunitate, ajungând la ceea ce ele au construit. Pe planeta noastră a existat dintotdeauna

o suprapunere între local şi mondial, prezenţa schimburilor revigorând spaţiul local, oraşul, ţara şi construind (trecând prin perioade de înflorire şi decădere) comunitatea umană.

Elevii vor trebui învăţaţi, în egală măsură, să facă o legătură între prezent, trecut şi viitor. Plasând prezentul într-o perspectivă istorică, elevii vor fi îndrumaţi să vadă că societăţile şi condiţiile de viaţă viitoare sunt fondate pe problemele de ieri şi de astăzi şi pe modul în care acestea sunt puse şi rezolvate. Este important ca elevii să conştientizeze faptul că ei pot să influenţeze viitorul. În consecinţă, ei vor trebui să aibă ocazia de a-şi expune părerile atât despre ceea ce va oferi viitorul, cât şi despre modul în care ei îl vor putea influenţa în mod pozitiv (Oscarsson, 1993).

Profesorii sunt, în egală măsură, învăţaţi să suscite interesul elevilor lor pentru o abordare critică a manualelor şi a documentelor disponibile, înţelegând prin aceasta informaţiile transmise prin mass-media şi să-i ajute să depisteze prejudecăţile părtinitoare, atitudinile egocentriste, rasiste sau sexiste, care dăunează unei înţelegeri obiective a relaţiilor interculturale şi internaţionale.

O astfel de abordare nu priveşte numai istoria. O privire critică se justifică pentru toate instrumentele pedagogice şi documentele aflate la dispoziţie. Manualele de lectură, de literatură, de religie, hărţi de geografie, planşe etc. au tendinţa de a fi egocentrice. Se pot pune la dispoziţia elevilor grile de evaluare a manualelor şi documentelor utilizate care atrag atenţia asupra elementelor susceptibile de a reflecta o abordare mai mult sau mai puţin parţială (Oscarsson, 1993).

Un demers critic se învaţă. *Educaţia prin mass-media* (vezi mai sus) sau critica informaţiei pot deveni discipline de învăţământ de care va profita educaţia interculturală, în preocuparea sa de a se distanţa, obiectiva şi depăşi prejudecăţile. De altfel, eforturile se îndreaptă spre punerea la dispoziţia elevilor şi profesorilor a instrumentelor pedagogice care favorizează o deschidere interculturală. Totodată, cum nu se poate concepe o interpretare unică a faptelor care să fie obiectivă şi completă, rămâne de dorit să se lucreze pornind de la documente diverse care să permită elevilor să reflecteze, ţinând cont de diferite puncte de vedere.

Matematica şi ştiinţele exacte permit, de asemenea, o deschidere spre înţelegerea internaţională şi interculturală. Se spune adesea că ştiinţele sunt universale sau că ele sunt în exclusivitate occidentale.

Este interesant de studiat aportul diverselor culturi la dezvoltarea ştiinţifică şi de observat diferitele modalităţi de abordare (modul de a socoti, de exemplu) care se pot întâlni. O întreagă gamă de activităţi poate concura la aceasta.

Este important, în egală măsură, de a revizui proasta utilizare a teoriilor ştiinţifice. Câteva aşa-zise „descoperiri biologice" au fost utilizate pentru a justifica violenţa războiului. Denunţarea unor astfel de fapte în cadrul instituţiilor educative va constitui o contribuţie semnificativă la instaurarea şi menţinerea păcii. Prin studiul, de exemplu, al „Manifestării de la Sevilla", scris de către o echipă de oameni de ştiinţă, apoi adoptat şi difuzat de către UNESCO, tinerii vor putea să înţeleagă că violenţa şi războiul sunt strâns legate de cuceririle ştiinţei moderne. Comportamentul soldaţilor nu are prea multe în comun cu agresivitatea lor. Instituţia războiului creează nişte roluri, fiecare comportând drepturi şi obligaţii. Politicienii, generalii, soldaţii, muncitorii din fabricile de armament execută sarcinile care le sunt încredinţate, achitându-se de datorii fără ca tendinţele lor agresive să caute, în realitate, să se exprime. Acelaşi lucru se întâmplă şi cu luptătorii pentru care cooperarea, relaţiile de camaraderie, supunerea şi teama pot fi mai importante decât agresivitatea. Când naţiunile se pregătesc de război ele lansează campanii de propagandă, utilizând diverse mijloace astfel încât să trezească în rândul populaţiei sentimente de frică şi de ură faţă de duşman. Imaginea duşmanului este, în parte, o construcţie artificială. Instituţiei războiului îi poate fi opusă „cultura păcii".

O trezire a interesului pentru limbi care suscită la copii o curiozitate lingvistică şi culturală, precum şi o dorinţă de comunicare cu copii de limbi şi culturi diferite este nu numai benefică pentru dezvoltare, dar este şi un mijloc foarte eficace de a promova înţelegerea interculturală. Învăţarea precoce a limbilor străine nu va trebui rezervată doar copiilor din medii privilegiate sau celor dotaţi ; de aceasta vor beneficia toţi copiii, ei având astfel posibilitatea de a lucra şi de a comunica în plan intercultural.

Studiul limbilor străine va permite punerea în evidenţă a împrumuturilor reciproce – semantice sau lexicale – între limbi, observarea circulaţiei cuvintelor (Lathion, 1989) şi a faptului că, precum culturile, limbile vii se transformă în contact unele cu altele.

La toate vârstele, învăţarea limbilor este importantă. Ea va trebui să fie prezentă şi valorizată în programele de învăţământ.

Metodologiile de comunicare, profitând de diversitatea lingvistică prezentă în comunitatea socială sau în mass-media, vor fi mai fructuoase.

Dimensiunea „experienţei”

Şcoala (ca şi alte centre de formare sau educaţie informală) nu este doar un loc de instruire, de achiziţie a cunoştinţelor, este şi un spaţiu de viaţă şi experienţă, de solidaritate şi de acceptare reciprocă. Întreg învăţământul este un proces de comunicare, el depinzând de calitatea relaţiilor pedagogice.

Ca şi respiraţia, această experienţă este animată de o dublă acţiune: receptarea, pe de o parte, şi împărţirea, pe de altă parte. De prima mişcare sunt legate: climatul clasei şi al şcolii, calitatea primirii mesajului, modul în care elevii beneficiază ei înşişi de drepturile pe care sunt invitaţi să le respecte în cazul celorlalţi, solidaritatea pe care ei o percep şi de care beneficiază, posibilitatea lor de expunere. Este important ca toţi elevii, indiferent de origine şi oricare ar fi diferenţele dintre ei, să poată să trăiască într-un mod pozitiv comunicarea, să poată să împărtăşească aceeaşi experienţă şi să se simtă în mod egal acceptaţi. Căci a fi acceptat(ă) este o condiţie *sine qua non* pentru a fi „acceptant(ă)”. Celei de-a doua mişcări îi aparţin toate materializările solidarităţii, în cadrul clasei şi în exterior. Acestea merg de la ascultarea celuilalt până la colaborarea şi împărţirea competenţelor, la recunoştinţă şi la apărarea drepturilor celuilalt, ca şi la ajutorul reciproc. Relaţia cea mai apropiată de adevăr care se poate stabili este una de amiciţie şi de respect reciproc, în care rolurile se schimbă în funcţie de moment şi de circumstanţe (în care conflictele apar şi se depăşesc) şi în care toţi indivizii se acceptă cu fragilitatea sau siguranţa lor, cu greşelile şi cu calităţile lor, cu valorile, cu diferenţele şi asemănările lor.

În timp ce elevii şi tinerii vor învăţa să cunoască conceptele fundamentale referitoare la drepturile omului, la pace, la toleranţă, la dezvoltare şi la comunicare interculturală şi internaţională, profesorii şi educatorii se vor strădui să facă astfel încât noţiunile referitoare la aceste aspecte (interdependenţă, demnitate, libertate, justiţie, drept, nonviolenţă, respectul de sine şi respectul faţă de semeni, empatie, negociere, cooperare, descoperirea şi depăşirea prejudecăţilor) să prindă contur în comportamentul lor practic.

Un astfel de climat nu se poate realiza de la sine. Trebuie ca profesorii să trăiască ei înşişi (mai întâi) comunicarea (interculturală) şi aceasta să fie reală şi pozitivă în instituţie, fiindcă elevii sunt la fel de receptivi la ceea ce sunt şi trăiesc profesorii lor ca şi la ceea ce spun ei sau îi învaţă. Ea presupune organizarea şcolii şi a clasei într-o manieră favorabilă acestei experienţe.

Pentru a asigura această calitate a experienţei, profesorii vor fi atenţi mai ales la următoarele elemente:

- să asigure o organizare democratică a clasei (şi a şcolii) sau a grupului respectiv, care să permită fiecăruia să înveţe să se exprime, să discute, să reflecteze, să ţină cont de celălalt, să îşi asume o serie de responsabilităţi;
- să dea ocazia fiecărui elev în parte să experimenteze diferite roluri (de animator sau animatoare şi de lider), să cunoască diferitele forme de a conduce, de a recepta şi analiza relaţiile de putere în cadrul grupului, în instituţie şi în societate, de a depista abuzurile şi de a învăţa să reacţioneze la ele;
- să urmărească locul acordat limbilor, culturilor, convingerilor etice şi religioase, competenţelor fiecăruia dintre elevi, locul acordat fetelor şi băieţilor: ce imagine socială este acordată instituţiei educative – de egalitate sau de marginalizare?
- să urmărească calitatea relaţiilor dintre elevi. Se spune că, cu cât mai mulţi elevi participă la interrelaţii, cu atât învaţă mai mult; gradul lor de participare depinde de prestigiul pe care elevii îl au în cadrul grupului. Acest prestigiu este determinat, printre altele, de situaţia socioeconomică, de etnie, de limbă, capacităţile psihice, rezultatele şcolare. Organizarea unui învăţământ de grup care să determine cooperarea, asigurând fiecăruia un anumit prestigiu, poate fi o cale spre reducerea inegalităţilor şcolare;
- să stăpânească fenomenele de violenţă. Se constată din ce în ce mai mult în şcoli prezenţa copiilor şi adolescenţilor „ţapi ispăşitori". Este adesea o problemă de imagine de sine. Aceasta implică pentru profesor capacitatea de a fi atent şi de a depista aceste situaţii, de a reda încrederea victimelor, de a nu lasă să se instaleze comportamentele masochiste şi sentimentul că este normal să fii lovit (pedeapsă, fatalitate etc.). Cât despre tinerii care au tendinţa de a fi violenţi – şi violenţa se manifestă în şcoli, ca şi în afara lor –, trebuie să li se dea ocazia de a învăţa că există alte

mijloace de comunicare (decât violenţa), de a-i îndruma în acest sens şi de a le asigura efectiv un loc în mediul în care trăiesc. Aceste eforturi vor fi conjugate cu acelea ale diferiţilor membri ai comunităţii sociale care acţionează la nivelul timpului liber, al formării profesionale, al integrării în muncă etc. Învăţarea rezolvării pe cale paşnică a conflictelor ar putea fi explicit integrată învăţământului sau proiectelor educaţionale ale şcolii şi ale instituţiilor de formare pentru tineri ca şi pentru adulţi – iar profesorii ar trebui pregătiţi pentru aceasta;

- să se asigure respectarea drepturilor handicapaţilor şi elevilor care au nevoi particulare, veghind în acelaşi timp ca ei să fie bine primiţi şi integraţi grupului şi instituţiei şi să se bucure de sprijinul şi înţelegerea de care au nevoie;
- să se asigure deschiderea grupului spre exterior şi să se favorizeze o atitudine de empatizare cu membrii altor grupuri, apropiate sau îndepărtate;
- să asigure echipei educative psihologi care să poată fi la dispoziţia copiilor care au dificultăţi şcolare, relaţionale sau afective, precum şi la dispoziţia părinţilor lor.

Aceste tipuri de consiliere pot, în egală măsură, să îi ajute pe profesori în mai buna cunoaştere a elevilor lor, oferindu-le o altă perspectivă asupra situaţiei, personalităţii şi aptitudinilor acestor copii sau adolescenţi şi să îi ajute să înţeleagă şi să îşi asume dificultăţile profesionale pe care le pot întâlni. Ar fi benefică, de asemenea, o colaborare cu asistenţii sociali, cu medicii şi cu infirmierele.

E. Metodologii şi mijloace

Nu există propriu-zis o metodologie, o pedagogie anume pentru a asigura o educaţie interculturală, ci doar mijloace care sunt, mai mult decât altele, capabile de a dezvolta o dinamică interculturală şi o înţelegere interculturală. Nu trebuie înlăturat tot ceea ce a fost până acum, ci trebuie acordată prioritate şi dezvoltate acele dimensiuni capabile a promova drepturile omului şi trebuie totodată lărgite perspectivele solidarităţii, făcându-le mai concrete şi mai puţin limitate (frontierele pe care le trasam sunt adesea, privitor la drepturile omului, nejustificate).

Diferite moduri de abordare şi de organizare a învăţământului, diferite activităţi pot concura la aceasta (o parte din ele au fost deja menţionate). Va fi promovată o *pedagogie activă şi participativă*, metode active care să solicite interesul şi creativitatea elevilor, care să facă apel la toate capacităţile lor şi care să le permită să se exprime şi să colaboreze. La aceasta pot concura mai multe tipuri de activităţi: realizarea de proiecte, cercetări, anchete prin interviuri, jurnale de clasă, recitări de poezii, povestiri, interpretări de roluri, manifestări teatrale cu sau fără marionete, dezbateri de idei plecând de la studii de caz, discuţii asupra unor probleme cu impact asupra vieţii şcolii, posibilitatea de a negocia şi ajunge la decizii consensuale, exerciţii de reflecţie critică şi constructivă. Utilizarea nu doar a documentelor pedagogice, ci şi a unor „documente autentice", ca foile de jurnal, fotografii, diapozitive, emisiuni TV, filme video, va permite acumularea unor informaţii diverse şi reale asupra obiectelor, culturilor şi limbilor pe care le studiază elevii.

Trebuie solicitată participarea copiilor nu numai la realizarea sarcinilor sau proiectelor, dar şi la alegerea şi elaborarea acestora. UNICEF (Hart, 1992) propune o „scară de participare care merge de la nonparticiparea absolută la o împărţire a deciziilor între adult şi copilul bine informat asupra problemelor puse în discuţie".

Educaţia prin colaborare are drept scop asigurarea cooperării între grupuri, ca şi un înalt grad de participare a fiecărui elev la viaţa grupului. Se poate spera astfel la promovarea unei egalităţi a şanselor educative: cu cât participă mai mulţi elevi la interacţiune, cu atât mai mult vor fi interesaţi în educaţie şi vor învăţa mai bine (Batellaan, 1993).

Gestionarea democratică a învăţământului tinde să promoveze deprinderea exerciţiului democratic în şcoală. Ea favorizează comunicarea, socializarea şi rezolvarea pe cale paşnică a conflictelor. O *educaţie pentru comunicare* (Walker, 1992) implică stabilirea unui acord asupra interesului de a comunica şi asupra valorilor comune ale comunicării, dezvoltarea capacităţii de a asculta şi a înţelegerii reciproce, a capacităţilor de exprimare personală şi de transmitere a mesajelor constructive şi a informaţiilor. Elevii vor fi, în egală măsură, invitaţi să comunice vizavi de comunicare (adică o metacomunicare)

pentru ca să înţeleagă cum funcţionează aceasta: raporturile dintre formă şi fond, rolul mesajelor nonverbale, sensul şi motivele mesajelor neterminate, semnele unor conflicte parţiale şi modalităţile de transmitere a unor „semnale liniştitoare" (Mansour, 1993, 279). Ei vor fi invitaţi să observe „riturile interacţiunii" (Goffman, 1974), să înveţe să negocieze şi mai ales să dea fiecăruia, în orice situaţie, posibilitatea de a-şi exprima opinia. Elevilor li se va atrage atenţia şi asupra faptului că „riturile interacţiunii" diferă în funcţie de mediul social şi cultural.

Învăţarea în şcoli şi clase eterogene şi pluriculturale constituie un avantaj pentru fiecare şi nu un handicap, aşa cum se tinde a se considera. Ea implică un spirit de deschidere şi de cooperare, nu unul de selecţionare şi respingere.

Educaţia comunitară, la intersecţia educaţiei formale şi informale, se adresează ansamblului comunităţii locale şi poate să răspundă unei mari diversităţi de cerinţe. Uneori şcoala funcţionează ca centru de reuniune comunitară, alteori ca centru social. Ea oferă un evantai de activităţi, pentru toate grupele de vârstă şi răspunde unui mare număr de nevoi: alfabetizarea sau activităţile pentru tinerii neşcolarizaţi sau care au întrerupt legătura cu şcoala prea devreme, pentru tinerii dezrădăcinaţi (exod rural, migraţie) sau tinerele femei: educaţie sanitară şi a vieţii familiale, iniţierea în viaţa civică, învăţarea limbilor, dezvoltarea rurală sau acomodarea la viaţa din marile oraşe, activităţi pentru timpul liber (teatru, muzică, lectură etc.). Aceasta poate fi ocazia întâlnirii a diferite generaţii pentru activităţi comune.

Spiritul de deschidere în interiorul şcolii şi al instituţiei educative merge în paralel cu deschiderea spre exterior, spre comunitatea locală şi internaţională. Un evantai larg de activităţi se poate oferi în acest sens. Se va observa că aceeaşi propunere poate răspunde simultan unei mari diversităţi de obiective: achiziţionarea de cunoştinţe, informarea elevilor şi/sau a comunităţii sociale asupra anumitor probleme, deprinderea comunicării, a argumentării, a vieţii civice, lupta împotriva diferitelor forme de violare a drepturilor omului, stabilirea de contacte interculturale etc. Iată câteva tipuri de activităţi fructuoase:

– invitarea în şcoală sau în mediul educativ a unor persoane avizate din exterior, care să cunoască domeniile de studiu ale elevilor.

Aceste contacte vor fi cu atât mai benefice şi mai instructive cu cât invitaţii reprezintă diferite puncte de vedere, diferite medii sociale, diferite culturi;

- utilizarea bibliotecilor, a centrelor de documentare audio-vizuale prezente în şcoală sau în comunitate sau poate chiar a unor bibliobuze circulând dintr-o localitate în alta. Aceste centre vor trebui să dispună de lucrări care să răspundă obiectivelor educaţiei interculturale: lucrări prezentând drepturile omului şi libertăţile fundamentale accesibile diferitelor grupe de vârstă, documentaţii asupra condiţiilor unei dezvoltări durabile şi asupra mediului înconjurător, expuneri ale unor evenimente istorice sau contemporane, invitând la reflecţie asupra problemelor supraînarmării, rasismului şi excluderii minorităţilor etnice, naţionale sau religioase; documente capabile de a combate teoriile care vin să se opună înţelegerii internaţionale şi interculturale, documente în diferite limbi (există din ce în ce mai multe cărţi bilingve pentru copii), documente şi jocuri cu referiri la diferite culturi, mai ales (dar nu exclusiv) cele care sunt reprezentate în comunitate. O activitate intensă la nivelul acestor centre ar putea fi susţinută doar cu colaborarea părinţilor şi a reprezentanţilor diferitelor limbi şi culturi, dispuşi să contribuie prin lecturări de texte, povestiri istorice, învăţarea de jocuri sau cântece, evocarea unor amintiri, relatarea unor experienţe trăite, informaţii despre artă, tehnică sau ştiinţă, împrumutarea sau prezentarea de documente, cărţi sau reviste, diapozitive şi fotografii, casete audio/video etc. Aceasta va fi pentru elevi ocazia unei descoperiri reciproce în planul valorilor culturale, bază a respectului şi a constituirii unui patrimoniu comun;
- utilizarea noilor tehnologii ale comunicării (învăţarea la distanţă, programele TV educative, cărţile-casetă) care permit accesul la educaţia continuă unor noi categorii sociale şi constituie o cale de tranziţie spre o altă formă de educaţie (de exemplu, pentru alfabetizare şi iniţierea în lectură sau între lumea scrisului şi a vorbitului);
- utilizarea de reviste care pot să suplinească materialul pedagogic, frecventă în ţările în curs de dezvoltare;
- participarea la evenimentele culturale şi sărbătorile locale, la diversele activităţi care sunt propuse, vizitarea de muzee şi expoziţii.

Arta permite elevilor – trecând prin filtrul propriilor sensibilităţi şi experienţe – să constate că toate culturile au dat naştere unor expresii artistice comparabile. Este o cale de acces privilegiată pentru descoperirea, recunoaşterea şi aprecierea unor culturi diferite. Aceste activităţi vor putea fi pregătite şi/sau continuate printr-un studiu în clasă, punând în evidenţă influenţele reciproce şi interdependenţa culturilor care, de-a lungul timpului, au împrumutat mult unele de la altele;

- activităţile muzicale şi corale. Cântecul este, de exemplu, un minunat mijloc de participare şi de dezvoltare a unei culturi a păcii;
- manifestările sportive au, adesea, un caracter echivoc. Într-adevăr, practicarea sportului este benefică pentru sănătatea mentală şi fizică, iar manifestările sportive o încurajează. De asemenea, ele sunt ocazii de întâlnire, de colaborare între echipe. Dar ele exacerbează adesea spiritul de competiţie, şovinismul şi naţionalismul (mai puţin prietenos cu alte echipe şi alte naţiuni). Sportul internaţional tinde să devină o investiţie mai mult financiară decât umanistă. Va trebui, prin urmare, să se discute cu elevii această problemă, analizându-se poziţia care va fi adoptată, astfel încât şcoala să ţină cont de opinia lor – iată o bună ocazie de exersare a spiritului critic asupra unei teme care pasionează;
- studiul aportului reciproc al culturilor, care se poate realiza şi în afara unor evenimente culturale specifice. Ca şi muzica, arhitectura, artele plastice şi motivele lor decorative, operele literare, ştiinţele oferă ocazii remarcabile de a ilustra legăturile existente între Est şi Vest, între Nord şi Sud;
- organizarea de întâlniri între persoane de culturi diferite, ca ocazii de stabilire a unor noi relaţii de prietenie. Obiceiurile şi preferinţele culinare sunt adesea ocazii de conflicte cu conotaţii rasiste; pot fi însă şi ocazia descoperirii şi aprecierii altor specialităţi culinare, a altor modalităţi de pregătire sau de prezentare gastronomică. Este, printre altele, un mod de a observa şi de a depăşi neînţelegerile care pot să apară în timpul comunicărilor între partenerii care nu au aceeaşi limbă, aceleaşi „ritualuri de interacţiune", aceleaşi convenţii comportamentale şi reguli de viaţă, aceleaşi gusturi;
- reacţia la evenimentele politice locale şi internaţionale. Dramele (războaie, foamete sau catastrofe ecologice) sau injustiţiile (acte

rasiste, respingerea cererii de azil etc.) care se petrec zi de zi în întreaga lume şi cu care tinerii sunt confruntaţi, mai ales prin televiziune, nu îi lasă indiferenţi. În cadrul educaţiei civice, profesorii pot să-i ajute pe elevi să-şi exprime solidaritatea cu cei afectaţi;
- înfrăţirile care oferă o ocazie concretă a schimbului şi solidarităţii. Ele se pot realiza între clase ale aceleiaşi şcoli, pentru a iniţia contacte pozitive între grupuri, ca şi între clase din alte regiuni lingvistice sau chiar din alte ţări. Ocaziile de cooperare vor fi astfel privilegiate, iar competiţia evitată. Se ştie într-adevăr că imaginile reciproce sunt susceptibile de a se transforma, în funcţie de raporturile dintre grupuri. Percepţiile negative şi comportamentele ostile pot să se inverseze dacă grupurile respective sunt cooptate într-un proiect colectiv comun. Aceasta creează interdependenţă pozitivă între grupuri şi schimbă imaginea pe care unii o au despre ceilalţi. Invers, dacă un grup are interesul să combată un alt grup, el tinde să îi atribuie caracteristici care să-i justifice un comportament defavorabil. Competiţia induce imagini negative, iar cooperarea imagini pozitive;
- corespondenţa şcolară care poate fi realizată deja de către toţi copiii prin schimburi de desene, de casete audio sau video. Noile tehnologii facilitează diferite forme de schimb. Asociaţia mondială pentru Şcoală ca instrument al păcii, de exemplu, a dorit să realizeze corespondenţe între elevii unor şcoli diferite, în scopul educaţiei pentru drepturile omului. Ea a lansat ideea „Caietului prieteniei" în sprijinul „Caietului drepturilor copiilor", al cărui obiectiv este de a stabili un lanţ al solidarităţii între toţi copiii lumii;
- colaborarea cu asociaţiile locale sau internaţionale, mai ales cu diverse asociaţii nonguvernamentale ale căror obiective sunt în relaţie cu înţelegerea internaţională şi educaţia interculturală, cu drepturile omului şi emanciparea grupurilor minoritare, pacea, dezvoltarea şi protecţia mediului;
- vizitele, cursurile, zilele sau săptămânile de studiu centrate pe un aspect anume (mediul înconjurător, arhitectură, artizanat, limbi). Organizarea unor astfel de manifestări necesită o pregătire minuţioasă dacă se vrea ca ele să depăşească interesul turistic şi confirmarea prejudecăţilor;
- influenţele culturale reciproce între tineri. Întâlnirile între tineri aparţinând unor culturi diferite sunt ocazii de a cunoaşte şi

aprecia alte coduri culturale şi alte moduri de viaţă, de a înţelege problemele dezvoltării fiecăruia. Cele mai fructuoase schimburi sunt cele care se articulează pe preocupări şcolare şi/sau care se repercutează asupra altor activităţi ;

- participarea la activităţile propuse de UNESCO (mai ales cluburile UNESCO, sistem de şcoli asociate la UNESCO, UNITWIN, LINGUAPAX) ;
- celebrarea Zilei drepturilor copilului pe 20 noiembrie, data aniversară a „Declaraţiei drepturilor copilului" (1959) şi a „Convenţiei privitoare la drepturile copilului" (1989), adoptată de ONU, ca şi celebrarea Zilei drepturilor omului pe 10 decembrie, dată aniversară a „Declaraţiei universale a drepturilor omului" (1948), proclamată de ONU. Toate felurile de activităţi pot fi propuse, în cadrul şcolii sau, prin mediatizare, pentru comunitatea locală : concursuri, anchete în jurul unei teme de reflecţie (pace, sănătate, dezvoltare, SIDA, dezarmare, violenţă, rasism, sexism), spectacole, sărbători, expoziţii. Toate vor constitui ocazii de a difuza informaţii asupra drepturilor omului şi ale copilului şi pentru a sensibiliza opinia publică ;
- explorarea temelor de reflecţie şi de acţiune selecţionate de Naţiunile Unite se realizează pentru antrenarea elevilor, a şcolii şi a comunităţii la proiectele globale propuse de către ONU. La 1 ianuarie 1995 a fost inaugurat Deceniul educaţiei pentru drepturile omului. Aceasta poate fi ocazia pentru ca şcolile să-şi intensifice eforturile pentru a face cunoscute şi a da viaţă drepturilor omului.

În sfârşit, va trebui să se evalueze munca efectuată. Educaţia într-o perspectivă „inter" este o strategie pentru a promova drepturile omului, pacea şi dezvoltarea. Activităţile educative trebuie deci să fie înţelese în dinamica lor şi prin funcţionarea acestor criterii.

Trebuie evaluate astfel nu atât calităţile formale ale mijloacelor pedagogice (o carte bine ilustrată) sau activităţile realizate (o întâmplare bine povestită, o călătorie de studii îndepărtată), ci calităţile raporturilor a căror dezvoltare o permit şi eficacitatea mijloacelor utilizate.

F. Formarea interculturală a persoanelor implicate în procesul educaţional

Ar fi fastidios şi redundant să vorbim succesiv despre formarea tuturor persoanelor care într-un mod sau altul, deţin un rol în procesul educaţional: profesori, educatori, învăţători, asistenţi sociali, psihologi, infirmieri şi medici, agenţi de poliţie, funcţionari publici sau ai unor servicii private, întreprinderi sau mass-media care, prin activitatea lor profesională, au responsabilităţi în formare sau educaţie sau au contacte cu persoanele în formare. Necesităţile formării sunt fundamental aceleaşi pentru toţi. Şi pentru unii şi pentru alţii este vorba de aprofundarea cunoştinţelor privitoare la drepturile omului: de a reflecta, a trăi şi a acţiona ţinând cont de contextul în care ele se situează şi de publicul cărora li se adresează, de a regândi cunoştinţele în vederea interacţiunilor din care rezultă realitatea, de a actualiza şi a dezvolta capacitatea de colaborare şi reţeaua în care ea se manifestă. Această formare trebuie gândită atât în termenii unui proces iniţial, cât şi ai unui proces continuu.

Diferitele aspecte ale unei formări interculturale decurg din analizele prezentate în capitolele precedente. Ca urmare, ne vom rezuma aici la a recapitula, din punctul de vedere al formării profesioniştilor în educaţie, elementele deja subliniate. Pentru a simplifica, nu vom menţiona de fiecare dată întreg evantaiul profesioniştilor vizaţi de diversele noastre propuneri şi ne vom limita adesea la termenul de „formatori". Orientările date privesc, însă, în mod egal şi alţi profesionişti şi ar putea fi adaptate la diferite contexte.

Se propun adesea metode de învăţământ şi li se cere educatorilor să le „aplice". Această „aplicare" priveşte atât educatorii, cât şi elevii: nu este vorba de a le cere supunere faţă de aceste metode, ci de a le suscita şi alimenta creativitatea. Această alimentare se defineşte în termeni de *mijloace conceptuale*, *metodologii* şi *pedagogii*. Ea vizează cunoştinţele şi maniera de a integra aceste cunoştinţe – într-o perspectivă de înţelegere internaţională şi de comunicare interculturală – în viaţă, comportamente, atitudini şi practici.

Mijlocul conceptual de bază rezidă în a conştientiza interdependenţele şi a recunoaşte referinţele etice constituite prin drepturile

omului. Este vorba de a permite profesioniştilor în educaţie să treacă de la o gândire mono(culturală) la o gândire inter(culturală) sau, în alţi termeni, de la o gândire egocentrică la o gândire solidară, care să îşi găsească sursele în cunoştinţele acumulate şi care să se repercuteze asupra practicii profesionale şi a comportamentului.

Plecând de aici, programa pentru formare s-ar putea articula, din punct de vedere al cunoştinţelor, pe de o parte, în jurul elementelor relevând realităţi sociale, şi anume :

- o cunoaştere a drepturilor omului şi a instrumentelor internaţionale referitoare la acestea ;
- o cunoaştere a problemelor principale ale timpului nostru şi a încălcării drepturilor omului ;
- o cunoaştere a instituţiilor, a organizaţiilor guvernamentale şi nonguvernamentale, locale, naţionale, regionale şi internaţionale care sunt implicate în domenii de activitate având legătură cu educaţia drepturilor omului într-o perspectivă interculturală (promovarea dreptăţii sociale şi a egalităţii şanselor educaţionale, educaţia comunitară, emanciparea femeii, educaţia pentru pace, educaţia democratică, educaţia pentru rezolvare pe cale paşnică a conflictelor, pentru dezarmare, educaţia globală şi planetară, dezvoltarea şi protecţia mediului etc.), de sprijinul şi competenţa cărora pot beneficia atât educatorii, cât şi instanţele educative, deci cu care este posibilă colaborarea ;
- o cunoaştere a reţelelor sociale, profesionale şi de informare de la nivel regional, cu care vor fi chemaţi să colaboreze ;
- o cunoaştere a populaţiilor defavorizate pe regiuni, a situaţiilor şi nevoilor lor.

Programele ar putea să se articuleze, pe de altă parte, în jurul elementelor relevate de ştiinţele sociale şi ale educaţiei, ţinând cont de studiile recente în aceste domenii (a se vedea temele menţionate în paragrafele care tratează colaborarea cu cercetarea). Va trebui evidenţiată importanţa contextului social în care se găsesc persoanele în formare, lărgind totodată perspectiva şi oferind o viziune mai globală fenomenelor studiate, astfel încât să se creeze premisele pentru înţelegerea internaţională şi interculturală.

Din perspectiva vieţii şi a comportamentului, procesul formării încearcă să ofere o structură democratică care să permită profesioniştilor viitori să experimenteze formele de comunicare, de expresie,

de asumare a responsabilităţilor şi de automatizare preconizate şi să le dezvolte spiritul critic. Formarea va favoriza cooperarea mai mult decât competiţia.

În contextul pluricultural, un studiu al migraţiilor apărute în familiile membrilor unui grup în formare (şi ale formatorilor lor) poate fi un început promiţător pentru o discuţie pe tema emigrărilor şi a amestecurilor culturale, a strategiilor identitare şi a modalităţilor de adaptare reciprocă la membrii unor grupuri diferite (Rey, 1995).

Vor fi propuse experienţe de comunicare interculturală, care facilitează înţelegerea interetnică şi internaţională, ca ocazii de a intra în contact cu membrii unor grupuri minoritare locale şi străine, de a participa la ateliere, stagii şi seminarii, la reţele internaţionale ale educatorilor şi formatorilor, ca posibilitate de studiu al limbilor şi de deschidere către diferite culturi.

Din punct de vedere al mijloacelor metodologice şi pedagogice, formarea:

- va ajuta educatorii şi diferiţii specialişti să răspundă nevoilor fiecărui elev şi persoanelor care le sunt încredinţate, mai ales ale celor defavorizate şi ale celor cu probleme deosebite, să le recunoască aptitudinile, să le asigure medierea de care aceştia au nevoie şi să vegheze ca fiecare să fie recunoscut în cadrul grupului;
- îi va ajuta să descopere, să aprecieze şi să ajute la valorificarea aptitudinilor elevilor născuţi în medii defavorizate, chiar dacă ele nu se exprimă în termenii aşteptaţi de şcoală;
- îi va iniţia în modelele active şi participative, în învăţarea prin grupuri cooperante, în organizarea de proiecte colective, de cercetare şi anchetă, în animarea unor jocuri de simulare, a unor interpretări de roluri, de dezbateri, de manifestări teatrale, în gestionarea comunicaţiei şi a negocierii; îi va ajuta să pregătească activităţile prevăzute (vizitări de muzee, întreprinderi, monumente de arhitectură, cursuri, zile de studiu, proiecte de utilitate publică şi de cooperare etc.), astfel încât elevii să beneficieze la maximum de aceste experienţe;
- îi va familiariza cu utilizarea documentelor autentice, a lecturii critice a manualelor şcolare şi a informaţiei;
- îi va obişnui să medieze conflictele, să descopere prejudecăţile şi stereotipurile şi să perceapă cunoaşterea din mai multe puncte de vedere;

- îi va atenţiona asupra neînţelegerilor care pot surveni între persoanele de limbi, culturi sau religii diferite şi îi va ajuta să le depăşească;
- îi va ajuta să adopte strategii novatoare şi să coopereze cu ansamblul partenerilor comunităţii;
- îi va familiariza cu tehnologia educaţională, îi va face să beneficieze, atunci când este cazul, de o „educaţie la distanţă" şi îi va iniţia totodată în colaborarea cu mass-media;
- îi va ajuta să evalueze învăţământul şi educaţia nu numai în termeni de selecţionare şi competiţie, ci şi din punct de vedere al raporturilor sociale care se pot dezvolta şi îi va ajuta, de asemenea, să rămână vigilenţi, curajoşi şi creativi.

Concluzii

Am văzut că, în urma schimbărilor care, în acest sfârşit de secol, au bulversat planeta, medii din ce în ce mai largi şi mai diverse au conştientizat inadecvarea fundamentelor ideologice ale societăţii noastre egocentrice şi au reclamat noi paradigme de comportament şi acţiune. Drepturile omului, apropierea interculturală ne dau poate o nouă şansă de a trece de la o logică „mono" la o logică a „inter"-ului, condiţie *sine qua non* a unei dezvoltări planetare echitabile.

O nouă provocare este deci lansată educaţiei care, în ciuda situaţiei paradoxale în care se găseşte, în pofida obstacolelor şi dincolo de mandatele specifice – şi uneori contradictorii – care-i sunt atribuite, este invitată să contribuie la promovarea unei educaţii pentru drepturile umane care depăşeşte etnocentrismul.

Dacă ea poate face în aşa fel încât noile generaţii să recunoască rolul esenţial al interdependenţelor şi interacţiunilor şi să-şi însuşească activ o manieră mai constructivă şi dinamică a drepturilor omului într-o perspectivă interculturală, se poate spera că ea le va pregăti să înţeleagă mai bine noile mize care se conturează pentru societăţile noastre în pragul secolului XXI şi le va asigura, prin recunoaşterea identităţii colective şi a unui viitor comun, o dezvoltare nu numai economică, ci şi socială şi culturală, solidară şi durabilă.

Au fost avute în vedere instanţele educative, dar provocarea se adresează, de fapt, întregii comunităţi sociale, căci de ea, de propria sa adeziune la principiile solidarităţii şi de alegerile sale concrete va

depinde posibilitatea educaţiei de a răspunde sau nu aşteptărilor sale. Interdependenţele sunt, de asemenea fundamentale : o practică eficace a „inter"-ului reclamă angajamentul şi cooperarea tuturor partenerilor comunităţii locale şi internaţionale.

Traducere de Ana Sandovici

Bibliografie

Apprentissage global (1993), Rapport du séminaire international de mai 1993 à Muttens, Jona, Forum „École pour un seul monde".

Audigier, F. şi Lagelée, G. (1993), *L'éducation civique : enseigner la société, transmettre des valeurs*, CDCC, 57e Séminaire européen d'enseignants à Donaueschingen, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

Batelaan, P. (1993), SLIM, *Apprentissage coopératif dans des écoles multiculturelles*, Interdiaologos 1, Neuchâtel, p. 38.

Beaud, M.C. şi Bouguerra, M.L. (1993), *L'état de l'environnement dans le monde,* Paris, La Découverte.

Benito, E.O. (Rapp.) (1989), *Élimination de toutes les formes d'intolérance et de discriminations fondées sur la religion ou la conviction*, Genève, Centre des droits de l'homme, New York, Nations Unies.

Besse, M. (1993), *Tendances actuelles de l'éducation au développement en Europe*, Exposé au Séminario ALFO-CIPSI à Rome, Bienne, Forum „École pour un seul monde".

BIT, OIM, HCR (1994), *Migrants, réfugiés et coopération internationale. Une contribution conjointe à la Conférence internationale sur la population et le développement*, Genève, BIT, OIM, HCR.

Brunhes, B. (1993), „Le bouleversement des carrières", în Débat : Former les managers de la crise, în *Le monde de l'éducation*, no. 210, décembre (p. 61-62).

Camilleri, C. (1994), „Enjeux, mécanismes et stratégies identitaires dans des contextes pluriculturels", în C. Allemann-Ghionda, *Multiculture et éducation en Europe*, Lang, Berne (pp. 243-250).

Comarin, E. (ss la dir. de) (1987), *L'état du Tiers Monde*, Paris, La Découverte.

Conférence mondiale sur les droits de l'homme (1993), Déclaration et programme d'action de Vienne, Genève, Assemblée générale des Nations Unies.

Cordellier, S. şi Didiot, B. (coord.) (1993), *L'état du monde 1994. Annuaire économique et géopolitique mondial*, Paris, La Découverte.

Cordellier, S. şi Lapautre, C. (coord.) (1991), *L'état du monde 1992. Annuaire économique et géopolitique mondial*, Paris, La Découverte.

Dabire, P. (1992), „Avec les enfants des rues de Ouagadougou. Les contes contre la misère", în *Le monde de l'éducation*, déc. (pp. 70-71).

Da Silva, G. (Rapp.) (1993), *Rapport de la réunion régionale pour l'Amérique latine et les Caraïbes. Conférence mondiale sur les droits de l'homme*, Genève, Assemblée générale des Nations Unies.

Delors, J. (1993), *Rapport du Président de la Commission à la première session de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt-et-unième siècle*, Paris, UNESCO.

DDA (1993), „Les réfugiés écologiques et l'épuisement des ressources", în *Développement*, no. 40, Berne, Direction de la coopération au développement et à l'aide humanitaire, p. 32.

Declaration de Berne (1994), Dossier : biodiversité et brevetabilité du vivant, în *Vers un développement solidaire*, no. 121, février (pp. 3-25).

„Déclaration de Chaumont sur la nécessité des médias à l'école" (1993), în *Rapport séminaire international des 28-30 avril 1993 sur la place de l'éducation aux médias audiovisuels dans les plans d'étude*, Chaumont NE, Institut international de la communication visuelle et Groupe romand et tessinois de l'audiovisuel à l'école, 10 p. non numérotées.

Droits de l'homme. Recueil d'instruments internationaux (1988), Genève, Centre pour les Droits de l'homme, New York, Nations Unies.

Éducation aux droits de l'homme et à la démocratie (1993), Note rédigée à la suite du Congrès international sur l'éducation aux droits de l'homme et à la paix tenu à Montréal, Paris, UNESCO, Genève Centre des Nations Unies pour les droits de l'homme.

Éducation pour le désarmement (1980). Rapport et document final du congrès mondial sur l'éducation pour le désarmement, Paris, UNESCO.

L'Énseignement des droits de l'homme (1980). Travaux du Congrès international sur l'enseignement des droits de l'homme, Vienne 12-16 septembre 1978, Paris, UNESCO.

Guerrero, A. (1993), „UNICEF. Politiques d'éducation au développement", în *L'interdépendant*, Bulletin d'information mensuel du Centre Nord-Sud du Conseil de l'Europe, no. 8, janvier, p. 3.

Goffman, E. (1974), *Les rites d'interaction*, Paris, Minuit.

Hart, R.A. (1992), *Children's Participation. From Tokenism to Citizenship*, Innocenti Essais, no. 4, Florence, UNICEF.

Hart, R.A. (1993), Le rôle capital de l'éducation à l'environnement pour un développement durable axé sur la communauté, în *Edevnews*, vol. 4, no. 2, sept. (pp. 3-5).

Harwood, D. (1984), „The World Studies 8-13 Project and Political Education: Some Problems of Dissemination", în *Curriculum*, 5, 3, Autumn (pp. 30-36).

Harwood, D. (1986), „To Advocate or to Educate? What Role Should the Primary Teacher Adopt in Political Education?", în *Education*, 3-13, vol. 14, no. 1 (pp. 51-57).

„Historique de la Déclaration de Berne. De Calvin aux organisations de politique du développement" (1993), în *Vers un développement solidaire*, Déclaration de Berne, no. 118, juillet (pp. 6-7).

Horman, D. şi Iwens, J.L. (eds.) (1994), *Les „Marchés Communs" régionaux: Quels enjeux pour quel développement?*, Bruxelles, GRESEA/SETIM.

„L'interculturel dans l'enseignement des maths et des sciences", dossier et fiche didactique (1992), în *Interdialogos*, no. 1, Neuchâtel.

IFERD (1975), „Esquisse d'une méthodologie interculturelle pour la formation des enseignants et des opérateurs sociaux intervenant dans le milieu des travailleurs migrants. Analyse et conclusions d'une étude-expérience pilote", Paris, *Éducation et Développement*, Institut international de Recherche et de Formation.

Kennedy, P. (1993), *Preparing for the Twenty First Century*, London, Harper Collins.

Kepel, G. (ss la dir. de) (1993), *Les politiques de Dieu*, Paris, Seuil.

Kidron şi Segal, R. (1992), *Atlas du nouvel état du Monde*, Paris, Autrement.

Lambert, W.E. (1981), „Bilingualism and Language Acquisition", în H. Winitz (ed.), *Native Language and Foreign Language Acquisition*, New York, Annals of the New York Academy of Sciences, vol. 379, dec. 30 (pp. 9-22).

La Paix, J. (1994), „Chronique", în *École et paix*, Bulletin de l'Association mondiale pour l'École instrument de paix, déc. (pp. 3-11).

Lathion, J. (1989), „Les mots voyagent aussi", în M. Rey (ss la dir. de), *Dossiers pour une pédagogie interculturelle*, Genève, Département de l'instruction publique, Cycle d'orientation.

Leuprecht, P. (1992), L'éducation aux droits de l'homme, în *Interdialogos*, no. 2, nov. (pp. 11-13).

L'Herbo (1992), *Europe, réveille-toi!*, Numéro spécial, no. 53, 30 déc., 92-6 janv. 93.

Lüdi, G. şi Py, B. (1986), *Être bilingue*, Berne, Lang.

Manifeste de Séville et commentaire (1991), Paris, UNESCO.

Mansour S. (1993), „Problèmes de loyauté, richesse et difficulté dans l'intervention psychologique", în M. Rey-von Allmen, *Psychologie clinique et interrogations culturelles. Le psychologue, le psychothérapeute face aux enfants, aux jeunes et aux familles de cultures différentes*, Paris CIEMI/L'Harmattan (pp. 275-280).

Mayor, F. (1993), *Allocution présentée au congrès constituant l'Internationale de l'éducation le 26 janvier à Stockholm*, Paris, UNESCO.

Mayor, F. (1993b), *Apppel à la tolérance*, Paris, UNESCO.

Moore, D. (1992), *L'apprentissage du français langue étrangère en contexte plurilingue : le cas des jeunes Indo-pakistanais scolarisés à Bradford, en Angleterre*, Grenoble III, Université Stendhal, Thèse de doctorat non publiée.

Nair, S. (1993), „Mondialisation et migrations : l'axe Sud-Nord", în *Les migrations internationales*, Publications de l'UniL, Fasc. 84, Lausanne, Payot (pp. 7-17).

Ogay, T. (1992), *De l'éducation des efants migrants à l'éducation interculturelle. Les activités des organisations internationales : Conseil de l'Europe – Communauté européenne – OCDE – UNESCO*, Berne, Office fédéral de l'éducation et de la science.

Organisation internationale du travail (1984), „La migration internationale du travail", în *Le travail dans le monde*, tome 1, Genève, Bureau international du travail (pp. 5-22).

Oscarsson, V. (1993), *Teaching about International Relations. Aspects and Models*, A material prepared for the participants in the ERASMUS project Education for citizenship in the new Europe, University of Götteborg, Department of Didactics.

„Pour une école ouverte au monde. Éducation au développement" (1992), în *Vers un développement solidaire*, Déclaration de Berne, no. 115, déc. (pp. 3-6).

Programme d'action pour promouvoir une culture de paix (1993), Paris UNESCO.

Reich, H. şi Wittek, F. (Hrsg.) (1984), *Migration, Bildungspolitik, Pädagogik. Aus der Diskussion um die interkulturelle Erziehung in Europa*, Essen/Landau, Forschungsgruppe alfa.

Reich, R.B. (1991), *The Work of Nations. Preparing Ourselves for 21st Century Capitalism*, New York, Knopf.

Rey, M. (1979a), *Rapport sur l'évalution des méthodes d'organisation et de réalisation des classes expérimentales du Conseil de l'Europe*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

Rey, M. (1979b), „L'éducation interculturelle et ses conséquences pratiques sur l'enseignement", în *Rapport du 2e séminaire européen pour enseignants sur „L'éducation des enfants de migrants : une pédagogie interculturelle sur le terrain"*, Strasbourg, Conseil de l'Europe (pp. 3-11).

Rey, M. (ed.) (1986), *Former les enseignants à l'éducation interculturelle ! Les travaux du Conseil de la Coopération culturelle*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

Rey, M. (1988), „Éducation interculturelle : Regards sur les travaux du Conseil de l'Europe", în Borrelli, M. şi Hoff, G. (Hrsg.), *Interkulturelle Pädagogik im internationalen Vergleich, Interkulturelle Erziehung in Praxis und Theorie*, Band 6, Baltmannsweiler, Pädag. Verl. Burgbücherei Schneider (pp. 136-164).

Rey, M. (1991), „Human Rights and Intercultural Education", în H. Starkey (ed.), *The Challenge of Human Rights Education*, London, Cassell/Council of Europe (pp. 135-151).

Rey, M. (1995), „Les migrations à travers les arbres généalogiques : une contribution à la formation des personnels de l'éducation", în E. Poglia et al. (ss la dir. de), *Pluralité culturelle et éducation en Suisse. Être migrant II*, Berne, Lang (pp. 259-265).

Seager, J. (1993), *Atlas de l'environnement dans le monde*, Paris, Autrement.

Shami, S., Taminian, S., Morsy, S., El Bakri, Z.B., Kameir, E. (1990), *Women in Arab Society. Work Pattern and Gender Relations in Egypt, Jordan and Sudan*, Providence, Oxford, München, Berg-Paris, UNESCO.

Shiva, V. et al. (1994), *La nature sous licence ou le processus d'un pillage. Diversité biologique en péril*, Genève, CETIM.

Singhvi, L.M. (Rapp.) (1993), *Rapport de la réunion régionale pour l'Asie de la Conférence mondiale sur les droits de l'homme*, Genève, Assemblée générale des Nations Unies.

Sopemi (1992), *Tendances des migrations internationales*, Paris, OCDE ;

Starkey, H. (1994), „Development Education and Human Rights Education", în A. Osler, *Development Education*, London, Cassell/Council of Europe (pp. 11-31).

Taguieff, P.-A. (1989), „Racismes : une interrogation critique", în *Commission nationale consultative des droits de l'homme : Les droits de l'homme en questions*, Paris, La Documentation française (pp. 253-277).

Thurow, L. (1992), *Head to Head. The Coming Economic Battle Among Japan Europe and America*, New York, Morrow.

Touraine, A. (1992), *Critique de la modernité*, Paris, Fayard.

„Un seul monde/one world" (1992) : *Dossier pédagogique : Environnement--Développement*, Version française, trad et adapt. Lausanne, Service École Tiers Monde, produit par le Centre Nord-Sud du Conseil de l'Europe, Lisbonne.

Walker, J. (1992), *Violence et résolution des conflits à l'école. Étude de l'enseignement et des aptitudes à résoudre les problèmes interpersonnels dans les écoles primaires et secondaires en Europe*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

Rey, M. [illegible] l'Europe (pp. 3-11).

Rey, M. [illegible] Strasbourg, Conseil de la Coopération Culturelle [illegible]

Rey, M. (1988), „Education interculturelle: Réflexions sur les travaux du Conseil de l'Europe", in Borrelli, M. și Hoff, G. (Hrsg.), *Interkulturelle Pädagogik im internationalen Vergleich. Interkulturelle Erziehung in Praxis und Theorie, Band 8*, Baltmannsweiler, Päd. Verl. Burgbücherei Schneider (pp. 136-160).

Rey, M. (1991), „Human Rights and Intercultural Education", in H. Starkey (ed.), *The Challenge of Human Rights Education*, London, Cassell/Council of Europe (pp. 135-151).

Rey, M. (1995), „Les migrations à travers les arbres généalogiques: une contribution à la formation des personnels de l'éducation", in E. Poglia et al. (sous la dir. de), *Pluralité culturelle et éducation en Suisse. Être migrant II*, Berne, Lang (pp. 259-265).

Sauger, J. (1993), *Atlas de l'environnement dans le monde*, Paris, Autrement.

Shami, S., Taminian, S., Morsy, S., El Bakri, Z.B., Kameir, E. (1990), *Women in Arab Society: Work Patterns and Gender Relations in Egypt, Jordan and Sudan*, Providence, Oxford, München, Berg/Paris, UNESCO.

Silva, N. et al. (1994), *La nature entre science et le processus d'un village. Diversité biologique en péril*, Genève, CETIM.

Singhvi, L.M. (Rapp.) (1993), *Rapport de la réunion régionale pour l'Asie de la Conférence mondiale sur les droits de l'homme*, Genève, Assemblée générale des Nations Unies.

Sopemi (1992), *Tendances des migrations internationales*, Paris, OCDE.

Starkey, H. (1994), „Development Education and Human Rights Education", in A. Osler, *Development Education*, London, Cassell/Council of Europe (pp. 11-31).

Taguieff, P.-A. (1989), „Racismes: une interrogation critique", in *Commission nationale consultative des droits de l'homme, Les droits de l'homme en questions*, Paris, La Documentation française (pp. 233-277).

Thurow, L. (1992), *Head to Head: The Coming Economic Battle Among Japan, Europe and America*, New York, Morrow.

ŞTIINŢELE EDUCAŢIEI

Structuri, conţinuturi, tehnici

Constantin Cucoş (coordonator) – *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare şi grade didactice. Curs elaborat în tehnologia învăţământului deschis la distanţă*

Pierre Dasen, Christiane Perreageaux, Micheline Rey – *Educaţia interculturală. Experienţe, politici, strategii*

în pregătire:

Emil Păun – *Şcoala. O abordare socioprofesională*

Constantin Cucoş – *Educaţia şi valorile religioase. Repere teoretice şi metodice*

Bun de tipar: ianuarie 1999. Apărut: 1999
Editura Polirom, B-dul Copou, nr. 3 •
P.O. Box 266, 6600, Iaşi • Tel. & Fax (032) 214100; (032) 214111;
(032) 217440 (difuzare); E-mail: polirom@mail.dntis.ro
Bucureşti, B-dul I.C. Brătianu, nr. 6, et. 7;
Tel.: (01) 3138978 E-mail: polirom@dnt.ro



Tiparul executat la Polirom S.A. 6600 Iaşi
Calea Chişinăului, nr. 32
Tel.: (032) 230323 ; Fax: (032) 230485



Științele educației

Structuri, conținuturi, tehnici

Pierre Dasen
Christiane Perregaux
Micheline Rey

EDUCAȚIA INTERCULTURALĂ

experiențe • politici • strategii

Selecția textelor și prefață de Constantin Cucoș

- Fundamentele științifice ale unei pedagogii interculturale
- Adolescentă și societate: abordare interculturală
- Pentru o abordare interculturală în educație
- De la logica „mono" la logica de tip „inter". Piste pentru o educație interculturală și solidară

Sub titlul *Educația interculturală. Experiențe, politici, strategii*, autorii abordează domeniul pedagogiei dintr-o nouă perspectivă: aceea a interculturalului, a interacțiunilor permanente cu alteritatea. „Formarea formatorilor" devine astfel un proces interactiv, în care profesorii sunt invitați să învețe, la rândul lor, și să încerce să înțeleagă multiculturalitatea prezentă astăzi în școală și societate.

Pierre Dasen este profesor de educație interculturală la Universitatea din Geneva și fondator al Asociației pentru Cercetarea Interculturală (ARIC). Christiane Perr[...] este conferențiar la Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației a Universită[...] Geneva; Micheline Rey este lector în cadrul aceleiași facultăți, cooperând ca ex[...] numeroase programe în cadrul Consiliului Europei.



EDITURA POLIROM
ISBN 973-683-223-6